

54854

163/17

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1980. 20. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja),
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Antal (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), **Németh István** (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),
Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. DOBCSÁNYI FERENC: Búcsú Németh Istvántól, a Módszertani Közlemények alapító főszerkesztőjétől	145
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A bontakozó személyiség kapcsolata önmagával	146
DR. ZUKOVITS IMRE: Különböző életkorú felső tagozatos tanulók összefüggésfelismerései- nek és feladatmegoldásainak összehasonlítása	153
ISKY LÁSZLÓ-KATICS LÁSZLÓ: A sportmozgások formájának vizsgálata	163
DOBÓNÉ DR. BERENCI MARGIT: A 10-14 éves korúak anyanyelvi nevelése a családban	171
DR. KECZER TAMÁS: Továbbtanulással kapcsolatos félelmi motívumok vizsgálata általános iskolai tanulóknál	175

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. SZÉKELY ISTVÁNNÉ: A periódusos rendszer tanítása az általános iskola 7. osztályában	178
SZANDI ÁGNES: Könyv- és könyvtárhasználat	185

MŰHELY

LAJKÓ LAJOS: Szituációs játék az alsó tagozatos osztályfőnöki órákon	198
BERKES MIKLÓSNÉ: Gondolatok egy József Attila-vers komplex esztétikai elemzéséről	193
DARAGÓ JÓZSEF: Játék és matematika	197

SZEMLE

DR. ELEKES MIHÁLY: Gyermekünk a tömegkommunikáció sodrában	201
SZENDREY SÁNDOR: <i>I. I. Kotov</i> : Nacsértáynánja geometrija	205
DR. HAJZER LAJOS: <i>K. Sz. Gorbacsevs</i> : Normi szovremennovo russzkovo literaturnovo jazika	206

TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLHATJUK	208
------------------------------------	-----

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 7300 példányban

ISSN 0544-7224

80-1118 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

BÚCSÚ NÉMETH ISTVÁNTÓL

1911—1980

a Módszertani Közlemények alapító főszerkesztőjétől

Megrendüléssel fogadtuk a váratlan és megdöbbentő hírt, s nem akartuk hinni a valót. Nem akartuk hinni, mert nem a mozdulatlanság és némaság volt jellemzője, hanem örökös mozgékony-sága, vibráló szellemi frissesége, kapcsolatteremtő, mozgósítani tudó közvetlensége, pedagógus elhivatottságából fakadó szüntelen tenniakarása.

Tenniakarása egy nemcs ügy: az általános iskolában tanítók munkájának segítése, szemléletformálása érdekében. Ez a tiszteletre méltó szándék hívta életre 1961-ben szellemi örökségét, a Módszertani Közleményeket, amelynek nemcsak alapítója, hanem tizenhat éven át felelős szerkesztője is volt. Hittel és szenvedéllyel, annak tudatában, hogy népünk kulturális felemelkedéséért akkor teszünk legtöbbet, ha segítjük és támogatjuk az általános iskolákban folyó nevelő-oktató munkát, és mindent megteszünk annak tudatosabb, színvonalasabb megvalósításáért.

A vállalt feladatok lelkiismeretes teljesítése érdekében – fáradságot nem kímélve – járta az iskolákat, szervezte, toborozta a munkatársakat, és mindig újítani tudó szándékkal vezette, irányította a szerkesztés sokrétű, felelősségteljes munkáját. Kezdeményezése életrealitását semmi sem bizonyítja beszédeiben, mint az az értékjelző tény, hogy a Módszertani Közlemények a 20. évfolyamába lépett, és kétezer példány helyett ma már hétezerháromszáz példányszámban jut el a lap egyre népesedő olvasói táborához.

Ezekben az eredményekben is ott vannak vitathatatlan és tiszteletet parancsoló érdemei, akárcsak a Módszertani Közlemények Kiskönyvtárának elindításában. Mindig szívügyének tekintette, hogy egy-egy aktuális, előre mutató téma módszeres feldolgozása önálló kötetben is hozzáférhető legyen az általános iskolai nevelők mintegy hetvenezres táborában. Az ő lankadatlan ügyszeretete és akadályt nem ismerő szervező készsége nyomán láttak napvilágot az *Óraleírások és elemzések*, a *Hazaszeretetre nevelés*, az *Olvasó népért*, a *Petőfi az iskolában*, *A korszerű matematika tanítása* című kötetek.

De múlhatatlanok érdemei az általános iskolai tanulók olvasóvá nevelésében oly fontos folyóiratnak, a Kincskeresőnek megszületésében és fölneveltetésében is.

Most, a végső búcsú pillanatában élete nem látványos de tartalmas munkássága tiszteletre, elismerésre és köszönetre kötelez bennünket, megkezdett munkája folytatóit. Úgy érzem, hogy nemcsak közvetlen munkatársai, a szerkesztőség és a kiadóhivatal tagjai nevében kell elismerő köszönettel búcsút mondanunk, hanem folyóiratunk több ezer olvasója nevében is, akiknek szellemi gazdagodásáért – szavaival élve – „a katedrálist építők hitével” küzdött és dolgozott.

Búcsúzunk Tőle, munkáját folytatjuk, emlékét megőrizzük.

Dr. Dobcsányi Ferenc

A bontakozó személyiség kapcsolata önmagával

„Az ember aktív, önfejlődésre képes személyiség, önmaga megteremtője, és a nevelő feladata, hogy ezt az önalkotást progresszívvá tegye.”

Vahtyerov: Az új pedagógia alapjai
Moszkva, 1916.

EGY AMERIKAI KÖZGAZDÁSZ és regényíró szerint minden ember főszereplője saját életének. Vulgárisan, kész képletekben gondolkodó emberek hajlamosak lennének rögtön pálcát törni e megállapítás fölött, amelyben az individualizmust kívánnák rögtön tetten érni. Valóságban nem a tények felismerése vagy tagadása határozza meg az emberek világnézetét. Ebben azok a *következtetések* játsszák a meghatározó szerepet, amelyeket az emberek *ugyanazokból a tényekből* képesek levonni. Nincs, aki tagadhatná, hogy legtöbb megállapításunk *valamibez való viszonyítás*. Semmi sincs abszolút értelemben messze, távol vagy közel, semmiről sem mondhatom mindentől elvonatkoztatva, hogy jó, rossz, kellemes vagy kellemetlen. Mindezeket valamibez, mégpedig rendszerint *önmagához viszonyítva* mondja ki az ember, aki „nem oldódik fel a szociális közegben, hanem autonóm egységként viszonyul hozzá” – M. M. Rozental szavai szerint. Filozófiánk egyik alaptétele, amely szerint „tudatunk *szubjektíve* tükrözi az *objektív* valóságot”, magába foglalja azt is, hogy az objektív valóság tőlem függetlenül létezik, számomra azonban csak azáltal válik valósággá, érzékelhető, felfogható világgá, hogy létezem, és szubjektív tükrözésére képes vagyok.

Nagyon fontos és alapjában elhanyagolt igazságokat tartalmaznak ezek a gondolatok a pedagógia számára. Mindenekelőtt annak felismerését, hogy *eredményes nevelésről* csak két irányban beszélhetünk. Negatív irányban, ha a személyiség autonómiáját béklyók közé szorítjuk, már kibontakozásában meggátoljuk (vö. fasiszta nevelés). Pozitív irányban, ha a nevelésben *az önnevelés vezérlését* látjuk.

Látszólag másféle irányok is elképzelhetők. Ilyen „másféle” programot hirdet pl. az úgynevezett „szabad nevelés”, amelyik metafizikusan abszolutizálja az „önvezérlést”, és teljesen a gyermeki közösségre bízva nevelésének meghatározását tartalmában, irányában, módszerében. Snyders részletesen elvégezte már ennek a szemléletnek kritikai elemzését, ezért most csupán arra kívánunk rámutatni, hogy gyakorlatilag ez a szemlélet a közösség tagadásához vezet, mert nem teremthető közösség, ahol *mindenki* azt csinálhatja, amit *egyéniileg akar*. Az élet be is bizonyítja, hogy ilyenkor a felnőtt szakirányítás helyét a legagresszívebb, a csoportot különböző eszközökkel legjobban befolyásoló gyermekek irányítása váltja fel, mert pl. a 6–14 éves gyermekek többsége nem is tudja megfogalmazni, mit akarjon egy irodalmi, testnevelési órán vagy szabad idejében. Gyakorlatban éppen ezért az ilyen más irányok előbb-utóbb az előbbi kettő valamelyikébe torkoltnak – eltorzult formában.

Az a felismerés, hogy az ember egész életében önmagához viszonyítja a különböző jelenségeket, személyeket, dolgokat, amelyeket ő szeret vagy utál, neki kedvesek vagy ellenszenvesek, őt vonzzák vagy taszítják, aláhúzzák *önismeretének, önmagához való viszonyának* jelentőségét. Tapasztalati megfigyelések és elméleti vizsgálatok egybehangzóan igazolják, hogy a növekvő gyermek *még a tükörben is csak hosszú folyamat*

eredményeként ismeri fel önmagát. Sokáig egy másik „babát” vél látni, sok megfigyelésre van szüksége, míg felfedezi a fizikai tükröződés tényét. Hozzátehetjük, a felismeréssel együtt nagyfokú kíváncsiság ébred benne. Egyre gyakrabban tekint a tükörbe, egyre tudatosabban, bár leplezve igyekszik „feltérképezni” önmagát. Nemcsak önmagát óhajtja szemlélni a tükörben, hanem önmagából is minél többet. Természetes törekvés ez, de eltorzulhat, ha környezetében tiltásokra (Hiú majom...) vagy túlzott buzdításokra (Nézd, milyen szép vagy...) talál. Külföldi és hazai szakírók, így pl. Kis Tihamér és Mohás Livia különböző formában fogalmazták meg, hogy:

a) a fejlődő személyiség nemcsak a külvilággal, hanem azzal egyidejűleg *önmagával* is sajátos kapcsolatot teremt, felébred benne önmaga megismerésének az igénye (ki vagyok, milyen vagyok, hol a helyem családomban, az osztályban, a gyerekek között, a világban?);

b) ez az igény nemcsak fizikai önismeretre törekszik, hamar csatlakozik hozzá a *pszichés önismeret* vágya és igénye (mire vagyok képes, hogyan tudok másokra hatni?);

c) az önismerettel párhuzamosan bontakozik ki – mégpedig azzal együtt – helyes vagy helytelen irányban *önértékelése*, amelynek eredményeképpen kialakul benne egy vizuális (ilyennek látom magam, ha tükörbe nézek) és egy verbális *ön- vagy énkép* (szakkifejezéssel *autokép*);

d) ennek kialakulásában és fejlődésében döntő szerepet játszik a gyermek *közvetlen környezete*.

A környezet szinte naponta megfogalmazza a gyermeknek, hogy milyen. Az egyik értékeit felnagyítja, személyét állandóan középpontba állítja, minden megnyilvánulását megcsodálja. A másik minden elismerést megvon, örökök szidja, s ami legrosszabb, állandóan más gyermekeket állít példaként eléje: Miért nem tanulsz te is úgy..., miért nem vagy olyan...

e) Kevésbé ismertük fel azt az összefüggést, amely egy embernek *önmagához és más emberekhez fűződő viszonya* között található, hiszen önmagához való viszonyában válik valaki pl. önzővé, de önzése érvényesülni fog egyéni életének és munkahelyének emberi kapcsolataiban, munkatársaihoz, családjához, szerelméhez való viszonyában is.

Érdekes, hogy az iskola pedagógiai programjában sem kap megfelelő helyet az önmagunkhoz való viszony, az önismeret és az önértékelés fejlesztése, amelyik feltételezné a folyamatos önvizsgálatot, önkritikát, számadást a kapott és elvégzett feladatokról, Siskin (A marxista etika alapjai) szerint a lelkiismeretvizsgálatot. A közösségi életben, az osztályfőnöki munkában nagyobb szerepet kell ennek biztosítani.

AZ EMBEREK ÖNMAGUKKAL teremtetett kapcsolatának legáltalánosabb és legjellemzőbb sajátossága: az *önszeretet*. Más kérdés, hogy ez a sajátosság a hétköznapi gyakorlatában az önimádattól az önsajnálaton át az önmegvetésig nagyon különböző tartalmakban valósul meg. Természetesen annak a kapcsolatnak, amelyet a természeti ember a társadalmivá válás (a szocializáció) folyamatában önmagával teremt, nem szükségszerűen válik önimádattá, amint az sem törvényszerű, hogy *Rostand Cyránójával* azt a hiedelmet alakítsa ki magáról, hogy őt képtelenség őszintén szeretni.

Az önszeretet ismét lehetőséget ad a metafizikusan gondolkodó embereknek, hogy tagadják szerepét. Elegendő azonban, ha a bibliai erkölcsi követelményre utalunk: Szeresd felebarátodat, mint *önmagadat*! Emberi életünk valamennyi sajátossága magába rejtje a torzulás és a torzítás minden lehetőségét. A klasszikus mitológia *Narcissus* alakjában teremtetette meg az egyik végletes torzképet: az Echo szerelmét visszautasító szép ifjú „a vadüzéstől s lankadtan a hévtől végre ledőlt”, és a patak hús vizében nemcsak meglátja saját képét, hanem égető szenvedéllyel bele is szeret önképébe:

... Jól tudom: én vagyok az; látom: nem csal meg a képem;
éget az önszerelem; tűz gyújt, amit én rakok, engem.

Ovidius: *Metamorphoses* (ford.: Devecseri Gábor) III.

Ennek a viszonynak kialakulásában – így torzulásaiban is – döntő szerepet játszik az *egyén közvetlen* (mikro) *környezete*. Az ugyanis, hogy valaki milyennek tartja, vallja és látja önmagát, másképp fogalmazva: milyen *önképet* (autoképet) alkot magáról, nem független attól, hogy családjában, baráti körében, iskolatársai között milyennek látják, értékelik őt mások: milyen *heteroképet* alkotnak róla. Ez a heterokép az egyének és a közösségek tudatában alakul ki, éppen ezért az érdekelt egyén csak annyit ismer meg belőle, amennyit verbálisan vagy metakommunikatív, sőt cselekvőleg tudomására hoznak.

1. *Verbálisan*, ha megfogalmazzák véleményüket, szóban vagy írásban közlik vele. Az ilyen közlés rendkívül alkalmas manipulációkra. Tudjuk ugyanis, hogy környezeti hatásokra, tapasztalatokra elég korán kialakulnak már a gyermekekben is olyan tulajdonságok, amilyenek: a hízélgés, a káröröm. Így érthető, hogy a környezet kifelé nem azt a heteroképet fogalmazza meg, amely tagjaiban valójában él. Olyan képet festenek a másik embernek, amilyent szívesen hall önmagáról.

Igy gratulálnak olyan szereplésért, amelyet végigkacarasztak. Megdicsérik azt a cselekedetet, amelyet háta mögött megszólaltak. Az udvarlási és az udvaronci taktika szélhámós stratagémai ezekből a lehetőségekből szerveződnek. Hasonló forrásból keletkezhetnek konfliktusok az iskola és a család között, ha a család a rendkívüli zsenit látja abban a gyerekben, akit az iskola hanyag, kötelességmulasztó diáknak ismer meg.

2. *Metakommunikatív* közlésen a szavakhoz kapcsolódó, de nem szavakkal kifejezett közléseket értjük. Diákok közt is gyakori, hogy miközben szépeket mondanak valakinek a szemébe, észrevétlenül pajkosan összekacsintanak társaikkal. Ezzel az összekacsintással, máskor mimikával, gesztussal jelzik, hogy nem kell komolyan venni szavaik tartalmát. Sajnos, ilyen és hasonló jelenség nemcsak diákok közt, hanem tanárok-diákok, vezetők és vezetettek viszonyaiban is előfordul.

3. Tipikus, hogy mindaz, amit valaki önmagáról *mond és hisz*, semmilyen összhangban sincs mindazzal, amit cselekszik. Másképp: eléggé tipikus, hogy az emberek alaptalan, teljesen hamis önképet alkotnak magukról.

Ennek a jelenségeknek okaira már *Seneca* rámutatott Erkölcsei leveleiben: „A fő akadály az, hogy túl hamar meg vagyunk elégedve önmagunkkal; ha olyasvalakire találunk, aki jó embernek, okosnak, szentnek mond bennünket, magunkra ismerünk. Nem érzük be mérsékelt dicsérettel; amit csak ránk halmoz a szemérmetlen hízélgés, mintha jogos adó volna, úgy vesszük el. Egyetértünk, ha egyesek azt erősegtik, hogy mi vagyunk a legjobbak, a legbölcsebbek... Anyanyira elnézőek vagyunk magunk iránt, hogy olyasmiben is dicséretre vágyunk, aminek javában az ellenkezőjét tesszük.”

Mindezek rendkívüli nevelési veszélyeket rejtenek magukban. Rossz szokásaink csíráiban gyerekkorban alapozódnak meg. Vannak tanulók, akik környezetüktől szüntelenül csak negatív visszajelzéseket kapnak: hatásukra kénytelenek elhinni, hogy ők valóban gonoszak, reménytelenek, ostobák. Szidások, verések, különböző büntetések tudatják velük, hogy ha értéktelenségükbe nem akarnak belenyugodni, olyan társaságot kell keresniük, amelyre őket is értékeli (bandák, galerik, jobb esetben csak klikkek). Mások az élet felszínén evezgetnek: környezetük még ki-nem-mondott vágyaikat is azonnal teljesíti. Korán hozzászoknak, hogy ők *a sikeres emberek*, számukra nincs lehetetlen. Nekik „jogaik”, járandóságai vannak, kötelességük viszont csak önmagukkal szemben létezik. Nem szerencsésebb azok helyzete sem, akik már otthon megszokták környezetük velük szemben tanúsított *teljes közönyét*. Könnyen válnak amorálistá, aszociálissá, akiknek úgyis minden mindegy.

Az iskola egyik szép feladata lenne, hogy ezeket a különbségeket is igyekezzék *kiegyenlíteni*. Gyakorlatunkat jelenleg inkább az jellemzi, hogy a kezdeti különbségek az iskola falai között megsokszorozódnak.

Nagyon nehéz áttörni annak a szemléletnek a korlátait, amely változatlanul azokat a gyermekeket tekinti jónak, akik már a jó szokások kialakult rendszerét hozzák magukkal otthoni környezetükből. Amint azok lesznek jó tanulók, akik maguktól is tudják a leckét. Nem ismertük fel eléggé, hogy egy iskola, egy pedagógus munkájának minőségét az határozza meg: *bány tudatlant tett tudóvá, bány rossz viseletűt jobbá!* Iskolák közt ma többnyire környezetük determinálja a különbségeket, nem munkájuk. Elég gyakori, hogy az iskola egyszerűen átveszi a tanulóról már kialakított heteroképet, holott *megváltoztatnia* kellene. Makarenko szerint minden nevelés alapfeltétele, hogy a neveléssel elhitessük megváltozásának reális lehetőségét. Minden nevelést a tanuló önmagával kialakított viszonyának kialakításával vagy megváltoztatásával kell kezdenünk.

Miért esnek vissza a bűnözők? Egyik oka, hogy nem tudnak megszabadulni környezetük itéletétől, amely változatlanul bűnözőknek minősíti őket.

AZ A KAPCSOLAT, amelyet önmagával teremt minden ember, tartalmában az egyik *legállandóbb*, tehát legkevésbé változó viszony. Ebből következik, hogy:

a) ez a kapcsolat hatást gyakorol az egyén *minden más kapcsolatára*, szüleihez, testvéreihez, munkatársaihoz, szerelméhez való viszonyára;

b) a személyiség egyik *jellemzőjévé* válik, tehát ha valakit igazán meg akarok ismerni (és esetleg megváltoztatását tekintem célomnak), helyes, ha először ezt a sajátos viszonyt igyekezem feltérképezni;

A népi megfigyelés régóta megfogalmazta ezt a törvényszerűséget a népmesékben. Nem véletlen, hogy a királykisasszony három próbának veti alá azt, aki a kezére pályázik: a próbák többségével arról kíván meggyőződni, képes-e másokért áldozatokat vállalni a jelentkező. Minél nagyobb áldozatokat vállal, annál őszintébbek érzelmei.

c) ez a viszony meghatározó szerepet játszik *az egész személyiség fejlődésében*, minőségének: világnézetének, műveltségének, magatartásának, erkölcsiségének, jellemének alakulásában. A görög filozófia nagyon régen felismerte ezt az összefüggést, ezért volt mindenkivel szemben, aki a bölcsesség birtokába kívánt jutni, legelső követelménye: Ismerd meg önmagadat!

d) nem általános törvényszerűség, de sajnálatos lehetőség, hogy egyes emberek ennél a kapcsolatnál *nem is jutnak tovább*. Ezek tulajdonképpen kizárólag önmagukkal képesek kapcsolatot teremteni, bár előfordul, hogy még ez is elviselhetetlenné válik számukra. A hétköznapi gyakorlatában különböző emberi magatartás- és viselkedési formák származhatnak az ilyen beszűkülésből. Gondoljunk csak arra, milyen lényegi különbséget találhatunk *Babits* „vak dióként önmagamba zárva” vagy „csak én bírok versemnek hőse lenni” szemlélete, *Ady* végtelen önimádata (vö. Elbocsátó, szép üzenet) és egy hétköznapi önző ember magatartása között.

Mindenekelőtt ebből a kapcsolatból bontakozik ki egyesek *intro-*, illetve *extrovertáltsága*. Az introvertált befelé fordul, nagyon nehezen barátkozik, zárkózott. Tévedés lenne azonban ezeket a tulajdonságokat összetéveszteni az önzéssel, a túlzott individualizmussal. Sajátos ellentmondással sokkal több egocentrikus embert találhatunk az *extrovertáltak* körében. Az önző embernek ugyanis nagyon sok emberrel szükséges kapcsolatot teremtenie, de kizárólag azért, hogy minél több ember csodálatát, hódolatát élvezhesse, minél többek felett gyakorolhassa hatalmát. Az ilyen ember másokban is kizárólag *önmagát csodálja*.

Az önző ember éppen ezért a tárgyakat aszerint értékeli, amennyivel birtoklásukkal emelik önértékelését. Olyan dolgokat birtokolhat, amelyek másoknak nincsenek meg. A személyeket többnyire tárgyasítja, tehát bennük is csak a használati, az élvez-

zeti értéket keresi. Tekintve, hogy az emberek nem ilyen *irányultságokkal* születnek, ezek később alakulnak ki bennük, az iskolának, a hivatásos nevelőknek idejében fel kellene ismerniük a gyermekben korán jelentkező fejlődési irányokat.

Nem szabad elfelejteni, hogy hasonlóak ezek a különböző élvezeti cikkekhöz, kábítószerekhez. Gyermekkorban néha a *deviáns* magaviseleti formák tetszetősebb színben tűnnek fel a környezet számára, mint a társadalmilag szabályosak, helyesek. Némelyik szülőnek pl. még tetszik is, ha gyermeke már-már lehetetlen követelményeket támaszt vele szemben. Büszke arra, hogy nemcsak kimondott igényeit, de még meg-se-fogalmazott szeszélyeit is korlátlanul ki tudja élegetni. Csak későn döbben rá, hogy ez a magatartás készletti később a jó anyagi helyzetben élő gyermeket, hogy szüleit „az aggok menhelyében” helyezze el: tíz gyermek képtelen boldog öregséget biztosítani azoknak, akik tíz gyereknek biztosították a boldog gyermekkort – ábrázolják ezt a típust Sántha Ferenc, Lengyel József, Galgóczi Erzsébet és mások elbeszélései. Nincs róla felmérésünk, de el kell gondolkodnunk, hogy közösségi nevelésünk a XX. század nyolcvanas éveire ugrásszerűen megnövelte az individualista, önző emberek számát. Lehet, hogy *szép szavaink bibás cselekvéseket takartak?* A nevelésnek ezek a távlatosan jelentkező hatások az igazi eredményvizsgálatai!

AZ ÖNISMERET kialakulásával párhuzamosan jelenik meg a gyermek életében *önértékelése* is. Nyilvánvaló ugyanis, amint az előzőekben ezt megvizsgáltuk, hogy az önismeretnek csak ritkán áll a középpontjában az a külső, amelyet a tükör vetít vissza. Vannak, akik megragadnak ennél a képnél, ezeket nevezzük hiú embereknek. De még ezek fejlődésében is az a legfontosabb sajátosság, hogy a fejlődő fiatal híven vagy torzran megismerkedik saját *képességeivel* is, s épp ezeknek felismerése játszik jelentős szerepet abban, hogy bizonyos *tulajdonságok*, jellemvonásokká válva tartósan beépülnek személyiségébe.

Önértékelése teszi az egyik embert bátorrá, sőt vakmerővé, a másikat szerényné, visszahúzódnóvá. Az előbbi azt a képet alakítja ki önmagáról: képtelenség, hogy neki ne sikerüljön elérnie, amit el kíván érni, ne tudná a különböző akadályokat legyőzni. Túlzott önbizalma, saját erőinek, képességeinek túlbecsülése önteltté teszi, és mondanunk sem kell, hogy ez nem azonos az öntudattal, inkább a Veres Péter által „*kivagyiságnak*” nevezett fogalom körébe tartozik.

Ezért olyan fontos az iskola és a nevelők értékelési rendszere. Ha valamelyik tanulót az iskola csak negatívra képes értékelni, tanulmányi eredményeiben, viselkedésében csak kifogásolnivalókat talál, az iskola egész értékelését *kénytelen lesz* az illető elutasítani, és olyan baráti kört (bandát, galerit) fog keresni, ahol *pozitív kép* alakul ki róla. Sajnos, ilyenkor valóban eléri az elismerést, de ezt éppen *deviáns viselkedéssel*, cselekedetekkel tudja kivívni magának. Ezért fontos az a makarencói tanítás, amely szerint a pedagógus *tanítványairól* mindig a jót feltételezze és mondja, s ne őket, hanem *hibáikat* bírálja, szidalmazza. Ahhoz ugyanis, hogy hibáiktól megszabadulhassanak, el kell velük hitetni, hogy képesek azok kijavítására.

Csokorba gyűjthetnénk azokat a tulajdonságokat, amelyek az önismeret hatására alakulnak ki:

kitartó	állhatatos	szalmaláng
hiszékeny	bizakodó	gyanakvó
önző	törtető	önzetlen
rámenős	bátortalan	gyáva
.....		

Különösen az önzés jelentkezési formáira szükséges idejében felfigyelni. Mindegyelőtt fel kell ismerni azt a határt, amelyen túl a mindannyiunkat jellemző önszeretet, önmegbecsülés egocentrizmusba, beteges önzésbe csap át, és már mint iskolásgyermekek is azon a prizmán szűri át más személyekről, dolgokról alkotott véleményét, hogy azok mennyiben *jók, hasznosak, kellemesek, élvezeteseek* az ő számára. Látóköréből egyre inkább kiesik a másik személy vagy a közösség, eszébe sem jut már mérlegelni,

hogy amit önmaga számára kellemesnek ítél, nem okoz-e rengeteg kellemetlenséget másoknak, ami neki örömök forrása, másoknak nem lesz-e bánatok szülője.

Erdemes figyelmesen tanulmányozni ezzel kapcsolatban Pál László kriminológus sorait: „Korántsem szabad... arra gondolni, hogy csak azok a magatartások és cselekmények veszélyesek, amelyeket a Büntető Törvénykönyv felsorol. Egyes emberek *egocentrikus szemlélete és magatartása* (Kiemelés tőlem.) sokszor nemcsak zavart okoz, de veszélyezteti a közösségi cél megvalósítását is.” A továbbiakban a bűnelkövetési esetek, köztük fiatalok bűnözők sorsának elemzéséből több lényeges pedagógiai következtetést von le, így pl.:

- az önző ember könnyen válik *megalkuvóvá*;
- kevesebb gondot fordít önművelésére mint *érvényesülésére*;
- könnyen válik *amorálissá*, s ezért rendszerint *demoralizálják* is környezetüket;
- éppen ezért könnyedén lépnek a *bűnözés* útjára, bár többségük mindvégig ügyel arra, hogy bűnei csak a szocialista etikába és ne a BTK-ba ütközzenek. Szankciókat nem sértenek meg, büntetni nem lehet azért, mert megtapasznak másokat, intrikálnak, pletykálnak, de el is tipornak, belegázolnak mások életébe – emelt fővel.

Nagy hiba, hogy a nevelés gyakorlatában hajlandók vagyunk az emberi, közte a gyermeki tulajdonságokat *metafizikusan* szemlélni. Sok ember két szélső értéket ismer csupán: egyiken a jót, a másikon a rosszat, és meglepődik éppen ezért, ha valaki arról akarja meggyőzni, hogy tulajdonságaink önmagukban rendszerint közömbösek, magukban hordják azonban a *jó és a rossz lehetőségeit*. A nevelőnek éppen ezért nem az a feladata – amit nagyon sokan rendszerint csinálnak –, hogy állandóan *ítélkezze*k, arra kell türelmes nevelőmunkával képessé tennie tanítványait, hogy *önellenőrzéssel* felismerjék, hogy saját cselekedeteikkel mikor és hogyan lépték át azt a határt, amelyen túl már nem aktívak, hanem pimaszul rendetlenek, nem önállóak, hanem anarchistán semmibe sem veszik a közösségi élet alapszabályait; már nem ártatlan gyermekcsínyeket követnek el, hanem kárt tesznek a társadalmi tulajdonban, megsértik mások emberi méltóságát.

Az utóbbi évtizedekben erről az önellenőrzésről keveset beszéltünk a pedagógiában, s közben felnőtt egy korosztály, amelynek tagjai lassan már a szórakozás és a gengszterizmus között sem tudnak különbséget tenni. Vigyázni kell arra, hogy épp az elmondottak miatt a *passzivitást* sem szabad pozitívan értékelnünk az iskolában (Tehát nem lesz jóvá, példaadóvá senki csak azért, mert nem csinált semmi rosszat), ez a passzivitás rejtett sérelmeket takargathat, és káros kompenzációs indulatokban törhet felszínre. Tanulmányozásra javasolhatjuk ebből a szempontból Brády Zoltán: A boldogság gyilkosai c. írását (Új Tükör 1979: dec., 1980: január), amelyben Molnár Erik többszörös bűncselekedetnek pszichés motívumait elemzi.

Nincs olyan nevelési csodaszer, amelynek birtokában az iskola meggátolhatná, hogy a jövőben torz önkapcsolatokat teremthessenek az emberek, de kellő szakértelemmel és figyelemmel csökkenteni lehet a torzulások számát, és helyesebb irányba terelhetjük a jövő nemzedék *pszichés bigiéniáját*.

Az egyik alapvető emberi szükséglet az *önmegvalósítás*. Rosszul értelmezné azonban ennek a fogalmát, aki egzisztencialistán úgy gondolná: „ő megvalósíthat mindent, amit csak akar.” Az önmegvalósítás helyesen azt jelenti, hogy valaki felismeri és maximálisan kibontakoztatja képességeit, mégpedig egyidejűleg a közösség és önmaga hasznára is. Lehetnek éppen ezért olyan önmegvalósítási tendenciák is, amelyeket a közösségnek *meg kell gátolnia*, gondoljunk pl. arra, hogy a vandalizmus, az agresszió, minden negatív empátia: a kárörömtől mások kínjai fölött érzett szinte kéjes örömgig, alanya, az önmegvalósítás jegyében követte el vétségeit. Ezek a törekvések is korán jelentkeznek a gyermekek fejlődésében. Súlyos hiba, ha első jelentkezési formái a környezetben tetszést aratnak, s ezzel megerősítést kapnak. Nem kisebb hiba, ha az iskola közönnyel fogadja jelentkezési formáit.

Nagyon fontos ezért, hogy a pedagógus különböző szituációkban tanítási órán, tíz-

percben, játék közben, kiránduláson stb. figyelje meg tanítványainak *kommunikációs szokásait*. Ha az egocentrikus szemléletnek, az abból fakadó agresszivitásnak nyomait fedezi fel valamelyikük viselkedésében, a közvéleményt maga mellé állítva azonnal lépjen fel ellene addig, amíg nem késő.

R. D. Triger (Serdülők vizsgálata a színpadi önkifejezés szituációjában, Moszkva 1968.) egyik tanulmányában felhívja a figyelmet arra az egyébként empirikusan már közismert jelenségre, hogy a serdülők egyik sajátossága „a felnőttiségre való törekvés”, a félelem attól, hogy őket még kicsiknek tartják, nem tekintik teljes értékű embernek. Ez ellen lázadva veszik fel a felnőtt szokásokat: a cigarettázást, az ivást, a triviális (trágár) beszédet, a cinikus nagyképűséget, a más-neműek lekezelését. Úgy érzik, ezekkel a viselkedési formákkal beléphetnek a felnőttek sorába. Mindez eleinte szerepjátszás, de az egyes tulajdonságok *szokásokká* merevednek, és beépülnek a személyiségbe, külső pózból belső tartalomává válnak. Ezért rendkívül veszélyes, ha a szülők és pedagógusok minden alkalommal figyelmeztetik a gyermekeket: még kicsik, véleményük nem számít stb. Tanulmányozásra javasoljuk ezzel kapcsolatban Kerékgyártó Imre: A pedagógiai hatás titkai c. tanulmányát (Módszertani Közlemények 1973:1.5–13. l.). Igen érdekes egyébként, hogy saját vizsgálataim szerint azok a gyermekek, akiket környezetük egyenértékű emberként kezel, nem sürgetik a gyermekkor elmúlását. Kilencéves unokám lepett meg egyszer azzal a kérdéssel: „Mondd, nagyapa, hosszú az élet?! Én sokáig szeretnék gyermek lenni.”

Triger fejtegetései között különös érdeklődésre tarthatnak számot azok a megállapítások, amelyek szerint a serdülők nagyon sokat árulnak el magukról színpadi szerepjátszó szituációban. A jó pedagógus, az osztályfőnök fel is használja ezt a lehetőséget. Sok dramatizáló és szerepjátszó feladatot ad tanítványainak (úttörő foglalkozásokon, szakkörökben, tanítási órán stb.), és ilyenkor *tudatosan* megfigyelheti *spontán* megnyilvánulásait: romantikus, hősi pózaikat, felnőtt-utánzásait stb. Olyan tulajdonságokat árulnak el ilyenkor magukról, amelyek másképp rejtve maradnának nevelők előtt.

ÖNMAGUNK MEGISMERÉSE egy életre szóló feladat. Még a pedagógia és a pszichológia szakemberei is gyakran kerülhetnek olyan életszituációkba, amelyek után megdöbben tengetik fel a kérdést: „Tulajdonképpen ki is vagyok én?” A filozófia, köztük a marxizmus klasszikusai – elsősorban Marx – többször leírta, hogy önismertünkben, általa személyiségünk egész alakulásában *környezetünknek* van meghatározó szerepe. A másik ember az a tükör, amelyben megláthatjuk önmagunkat. Bármennyire igaz legyen ez a megállapítás, rögtön melléje kell állítanunk egy másikat is: az emberek hamar megtanulják, hogy a tükörre különbözőképp lehet reagálni, főképp, ha nem tetszik a belenézőnek a *visszatükrözött kép*. Lehetőségek pl.:

a) nem a kép rossz, a *tükörben van a hiba*, ezért a tükört (jelképesen a másik embert, akinek nem kedvező rólunk a véleménye) össze is lehet zúzni;

b) Hófehérke mostohája óta divatba jött lehetőség, hogy azokat, akiket a tükör nálunk szebbnek, jobbnak stb. minősít, a vadással el lehet pusztítani;

c) egy tükörbe úgy is bele lehet nézni, hogy minden visszatükrözött torzulásában felismerjük a szomszédunkat (nem véletlenül állítják sokan, hogy az irodalom olyan tükör, amelyben mindenki felismeri mások hibáit);

d) és megkímélheti valaki magát minden kellemetlenségtől úgy is, hogy egyszerűen nem néz a tükörbe.

Siskin sürgeti, hogy a pedagógia fordítson nagyobb gondot arra, hogy a gyermekeket önellenőrzésre, lelkiismeret-vizsgálatra szoktassa. A számításból nem lehet kihagyni azt sem, hogy körültekintően kell megítélnünk környezetünk jelenségeit: *a jó ugyanis éppúgy lehet rossznak, mint ahogy a rossz jönnek a forrása*. A múlttal szemben nehezebb feladatot jelent az iskolának a gyermekek önismeretre nevelése, mert a sokgyermekes családi közösségek helyett a legtöbb gyermek olyan otthonból érkezik, amelyben az 1–2 gyermek a központ. Ez elsősorban *a családi kényelem* légkörét jelenti:

a) a szülők mindent helyeselnek, amit csinálnak;

b) és minden anyagi kívánságukat teljesítik;

c) s eszményként az érvényesülést állítják eléjük, mégpedig olyan ideálként, amiért egyrésztől áldozatokat is lehet hozni (különórák, korrepetitorok), másrésztől mások: legázolásától sem szabad visszariadni. Persze, velük szemben a kevésbé harciasan nevelt többség áll a maga közönyével és egyetlen önértékelési mércéjével: a pénzzel és a pénz útján elérhető anyagi javakkal. Nem könnyű az iskola feladata, de azok a pedagógusok, akik az iskolában keresik saját önmegvalósításuk terepét, tudják: nincs az iskolában *lehetetlenség*, de bőven akad fizikai és pszichés kényelemből származó *tehetetlenség*. Ezt kell háttérbe szorítanunk!



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs

Különböző életkorú felső tagozatos tanulók összefüggés-felismeréseinek és feladatmegoldásainak összehasonlítása

Az iskolai oktató-nevelő munkánk célja, hogy elősegítse a sokoldalúan fejlett, széles alapműveltséggel rendelkező személyiségek kialakulását, akik mindazokkal az ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel rendelkeznek, amelyek a termelőmunka eredményes végzéséhez és a társadalomban való helytálláshoz szükségesek.

A tudomány és a technika évszázadunkban bekövetkezett hatalmas ütemű fejlődése következtében a korszerű alapműveltség tartalma azonban igen gyorsan változik, növekszik. A modern tudományos és technikai eredmények lényegének megértése, ezek alkalmazása a mindennapi életben, a gyakran felvetődő társadalmi, termelési problémák megoldása csak fejlett gondolkodási képességek birtokában lehetséges.

Ezért a *gondolkodás fejlesztése, nevelése alapvető fontosságú feladat az iskolai oktatásban*. Tehát oktató-nevelő tevékenységünk lényeges problémakörét jelenti, hogy felső tagozatos tanulóink összefüggés-felismerő, illetve feladatmegoldó gondolkodása milyen szintet ér el; milyen nehézségekkel találkozhatunk ilyen vonatkozásban; valamint mindezekből milyen következtetéseket vonhatunk le a konkrét iskolai munkánkra vonatkozóan.

Ezekkel a kérdésekkel kapcsolatos problémák megismerése érdekében szintfelmérő és kiegészítő vizsgálatokat végeztünk Dél-Dunántúl 3 megyéjében.

A szintfelmérés során feltárt eredményeket és problémákat a *Módszertani Közlemények 1980. 2. számában* megjelent tanulmányban már ismertettük.¹

Ebben az anyagunkban az ellenőrző, kiegészítő vizsgálatot és annak tapasztalatait szeretnénk további gondolatok ébresztése, illetve a konkrét iskolai munkában való értelemszerű felhasználás érdekében áttekinteni.

I.

A kiegészítő, ellenőrző vizsgálat részletezése

Általánosításaink, következtetéseink megbízhatóságának ellenőrzésére a szintfelméréshez hasonló elvi felépítésben, de más szöveges feladatok alkalmazásával az elmúlt tanévben Somogy megye egyik általános iskolájának 2 ötödik és 2 nyolcadik osztályában kiegészítő vizsgálatra került sor.

¹ *Zukovits Imre: A gondolkodásra nevelés problémái az általános iskola felső tagozatában. egy felmérés alapján. Módszertani Közlemények. 1980. 2. sz.*

Az ellenőrző vizsgálat során a következő feladatsort alkalmaztuk:

1. sz. feladat – Zsófi idősebb mint Juli; Juli egyidős Máriával; Mária fiatalabb mint Erzszi; Erzszi húga Zsófiának. Az alábbi állítások közül melyik igaz?

- a) Erzszi fiatalabb mint Juli
- b) Juli idősebb mint Zsófi
- c) Mária fiatalabb mint Zsófi
- d) Erzszi egyidős Julival

2. sz. feladat – Bálint pénzének $\frac{1}{2}$ részéért fűzetet vásárolt. Ezután maradék pénzének $\frac{1}{2}$ részéért édességet vett, s így már csak 8 Ft-ja maradt.

- a) Mennyi pénze volt Bálintnak?
- b) Hány Ft-ért vásárolt édességet?

3. sz. feladat – Egy téglalap kerülete 16 cm. Mekkora lehet ezen téglalap területe? Készíts olyan megoldási tervet, ahol az oldalhosszúságok csak egész számok lehetnek. Ha több megoldása van a feladatnak, akkor keresd meg az összeset!

A vizsgálatban felhasznált feladatok megoldásához szükséges ismeretekkel a tanulók elvileg már az ötödik osztályban is rendelkeznek.

A példának az ötödik és a nyolcadik osztályosokkal való megoldatása lehetővé teszi a különböző életkorú tanulók összefüggésfelismeréseinek, feladatmegoldásainak az összehasonlítását, valamint annak a megállapítását, hogy az ismeretek növekedése milyen mértékben segíti elő vagy akadályozza a különböző problémák minél egyszerűbb megoldási lehetőségeinek felismerését.

Tekintettel arra, hogy az egyik ötödik, valamint az egyik nyolcadik osztályban a komplex program szerint történt a matematika oktatása, ezért a hagyományos tantervi osztályokat a vizsgálat szempontjából kontroll-osztályoknak lehetett tekinteni. Ez biztosította, hogy megvizsgálhassuk azt is, hogy az újabb matematikai tanítási eljárások milyen hatással vannak a tanulók összefüggésfelismerő-, illetve problémamegoldó gondolkodásának színvonalára.

– A vizsgálatban érdekelt osztályokat a jobb áttekintés érdekében így jelöljük:

- K/5: komplex programú 5. osztály
- H/5: hagyományos tantervű 5. osztály
- K/8: komplex programú 8. osztály
- H/8: hagyományos tantervű 8. osztály

Az ellenőrző vizsgálat során megoldott feladatok eredményei a következő módon alakultak:

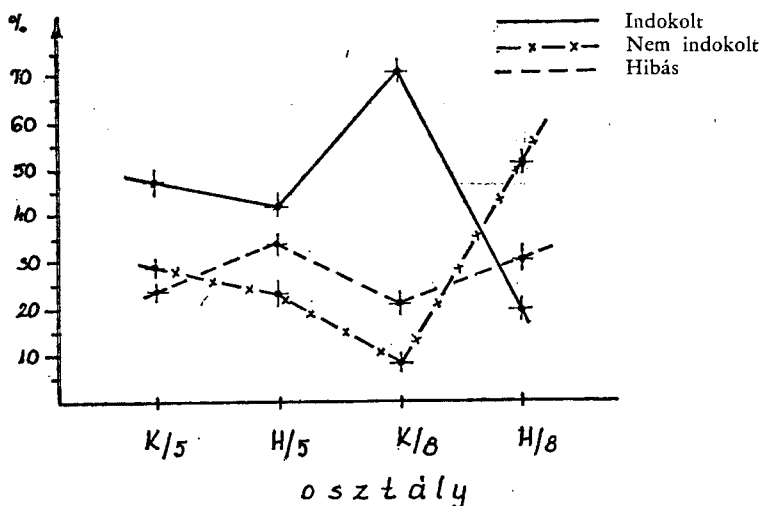
1. sz. táblázat

Az 1. sz. feladat megoldásainak osztályonkénti adatai

Osztályok	Helyes megoldás		Hibás	Nem válaszolt
	Indoklással	Indoklás nélkül		
K/5. osztály	48 %	28 %	24 %	–
H/5. osztály	42,5%	24,2%	33,3%	–
K/8. osztály	71 %	6,4%	22,6%	–
H/8. osztály	20 %	50 %	30 %	–

1. sz. ábra

Az adatok ábrázolása, összehasonlítása



A feladat megoldásával mind a 109 tanuló megpróbálkozott. Ha pusztán a pontos vég-eredményt vennénk figyelembe, vagyis ha elfogadnánk az indokolás nélküli válaszokat is, akkor a tanulók 72,5%-a dolgozott eredményesen. Ez azonban megtévesztő lenne. Az utólagos szóbeli beszélgetésekből kiderült, hogy az indokolást nem adók közül többen véletlenszerű próbálgatással jutottak el a helyes válaszig. A többiek ugyan felismerték a megoldás logikai menetét, írásban azonban nem tudták rögzíteni az alkalmazott összefüggéseket, logikai viszonyokat.

Ebből arra kell következtetni, hogy a tanulók tekintélyes részének problémái vannak a matematikai szakmai jelölések, kifejezések alkalmazásában. Ennek okai jelentős mértékben abban kereshetők, hogy *tanáraink kevés gondot fordítanak a precíz, szabatos matematikai szaknyelv elsajátíttatására és annak alkalmazásában a megfelelő jártasságok kialakítására.*

Az egyes osztályok eredményeit összehasonlítva szembetűnő, hogy *a komplex programú ötödik osztályosok eredménye nemcsak a hagyományos tantervű ötödik osztályhoz viszonyítva jobb, hanem lényegesen megelőzi a hagyományos oktatásban részesült nyolcadik osztályosok teljesítményét is.* Ez a tény erősen elgondolkodtató! Az adatok arra utalnak, hogy *a komplex oktatásban a tananyag feldolgozásának módja, a különböző eljárások változatossága és sokasága jelentősen fokozza az oktató-nevelő munka hatékonyságát.*

Pozitív tényként értékelhető, hogy a helyes megoldást adók közül mindössze 1 tanuló szűkítette le – konkrét életkort adva az egyes gyermekeknek – az általánosabban megfogalmazott feladatot.

Az összefüggésfelismerések, a problémamegoldások fejlesztése szempontjából jelentős tényező, hogy *a felső tagozatos tanulók valóban képesek konkrét számadatok nélkül is felismerni a logikai viszonyokat, kapcsolatokat. Tébát általánosan, paraméterekkel is tudnak feladatokat megoldani.*

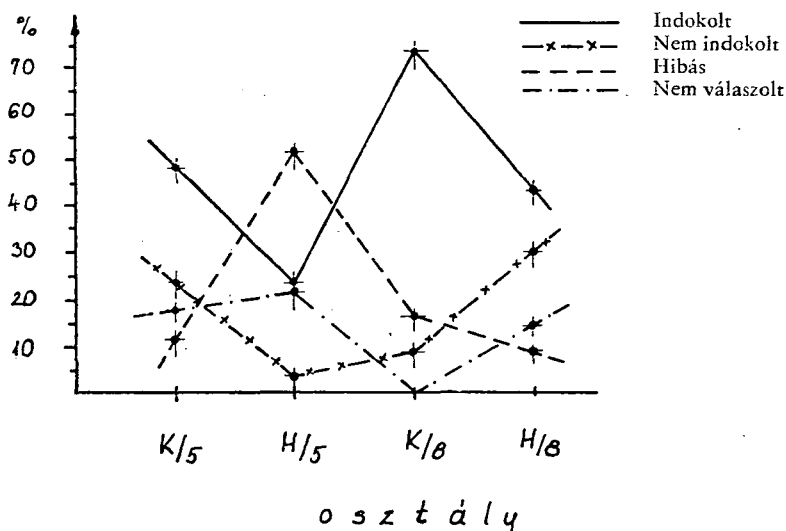
Ez a feladat már összetettebb volt. A probléma felismerésén kívül nehézséget jelentett, hogy az összefüggéseket többszörösen kellett alkalmazni. A feladat megoldásai változatosak lehettek. A tanulók egyaránt alkalmazhattak rajzos, következtetési, valamint algebrai eljárásokat.

A 2. sz. feladat megoldásainak alakulása

Osztályok	Helyes megoldás		Hibás	Nem válaszolt
	Indokolással	Indokolás nélkül		
K/5. osztály	48 %	24 %	12 %	16 %
H/5. osztály	24,2%	3,1%	51,5%	21,2%
K/8. osztály	74,2%	9,6%	16,2%	—
H/8. osztály	45 %	30 %	10 %	15 %

2. sz. ábra

A megoldás adatainak ábrázolása



A feladattal kapcsolatos adatok azt mutatják, hogy

a) leggyengébbek a hagyományos tantervű ötödik osztályosok eredményei. Ebben az osztályban csak néhány tanuló ismerte fel az oksági összefüggéseket, logikai viszonyokat, amelyek alapján a feladatot meg lehetett oldani.

b) Nemcsak a jó megoldás kevés ebben az osztályban, hanem itt a legnagyobb a létszáma azon tanulóknak is, akik meg sem kísérelték a helyes válasznak legalább véletlenszerű próbálgatásokkal való megkeresését.

A komplex programú ötödikeseknél az indokolt helyes megoldások száma 24%-kal haladja meg a hagyományos oktatásban részesülő ötödikesek eredményét. Teljesítményük 30%-kal jobb a hagyományos tantervű nyolcadik osztályosok eredményénél is.

A komplex programú ötödik osztályosok többsége rajzkészítéssel, szemléletes úton kereste meg a helyes végeredményt. Ez annak a következménye, hogy az új tantervi programon belül a tanulók megszokták, hogy az új összefüggések felismeréséhez, a megoldási módok megtalálásához magyarázó, kiegészítő rajzokat is készítsenek, illetve használjanak fel.

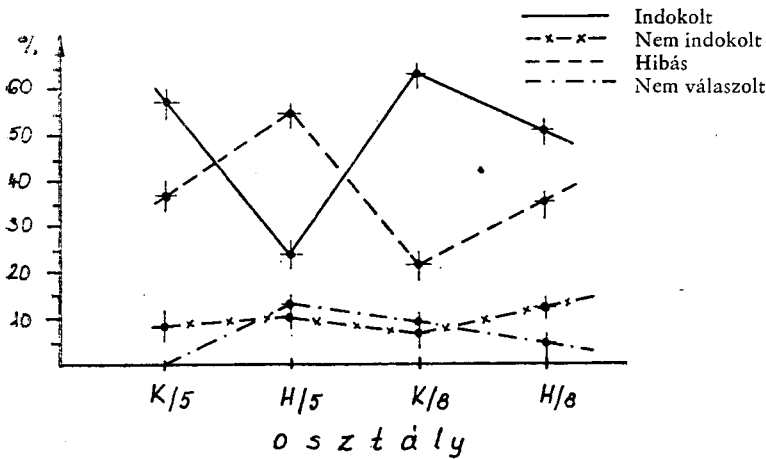
A 3. sz. feladat megoldásának alapvető feltételét jelentette, hogy a tanuló pontosan tudja a téglalap kerületének és területének kiszámítási módját, illetve hogy felismerje: itt a megszokottól eltérően a kerületből előbb az oldalakat, majd utána a területet kellett meghatározni.

A 3. sz. feladat osztályonkénti megoldásai

Osztályok	Helyes megoldás		Hibás	Nem választott
	Indokolással	Indokolás nélkül		
K/5. osztály	56 %	8 %	36 %	—
H/5. osztály	24,3%	9 %	54,5%	12,2%
K/8. osztály	61,3%	6,4%	22,6%	9,7%
H/8. osztály	50 %	10 %	35 %	5 %

3. sz. ábra

A feladat megoldásainak ábrázolása



A feladattal kapcsolatosan fontos követelmény volt, hogy nem egyetlen helyes megoldást kellett kiszámítani, hanem az összes lehetséges megoldást kellett megkeresni.

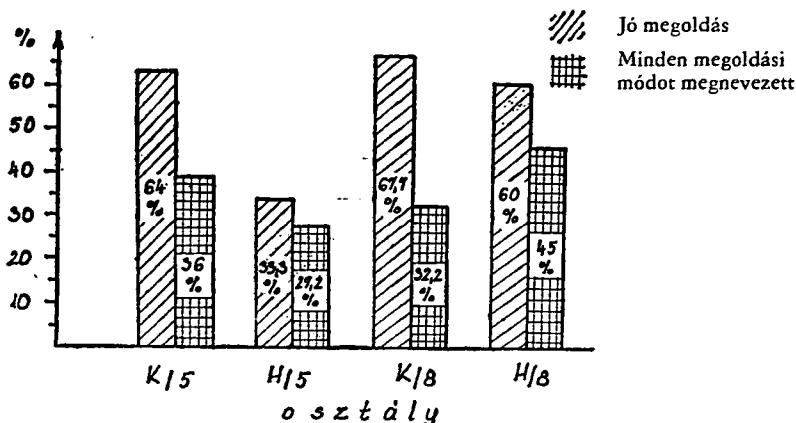
4. sz. táblázat

Az összes megoldást felismerők adatai

Osztályok	Az indokolt és nem indokolt helyes megoldások	A helyesen megoldók közül valamennyi megoldást meghatározta
K/5. osztály	64 %	36 %
H/5. osztály	33,3%	27,2%
K/8. osztály	67,7%	32,2%
H/8. osztály	60 %	45 %

4. sz. ábra

Az adatok ábrázolása grafikonon



Megjegyzések: a 3. sz. feladatra adott tanulói válaszok elemzése alapján a következőkre szeretnénk felhívni a figyelmet:

1. A lehetséges változatok keresésekor a tanulók egy részének problémát jelentett a négyzet hovatartozásának eldöntése. Voltak olyanok, akik a négyzetet nem tekintették helyes megoldásnak. A speciálisban nem ismerték fel az általánost, azt, hogy a négyzet egyben téglalap is.

Mások nem gondolták át alaposan a feladatot. Adódtak olyan válaszok, ahol az egyik oldalt nulla cm hosszúnak jelölték meg. Olyan automatikusan dolgoztak, hogy fel sem merült előttük, hogy ez nem lehet téglalap.

2. Általánosabb problémaként jelentkezett a geometriai ismeretek hiányossága. A 8. osztályos tanulók közül jelentős számban akadtak, akik nem tudták biztosan a téglalap kerületének és területének kiszámítási módját. Ezek a tények arra figyelmeztetnek, hogy

a) a geometriai anyag oktatására sokkal nagyobb gondot kell fordítani. A geometriai alakzatok tulajdonságainak megismertetése mellett az összefüggések, a kapcsolatok megértését és elsajátíttatását is biztosítani kell. Ezeknek a problémáknak a megszüntetésére jó lehetőséget kínál a halmazelmélet oktatása.

b) A korábban tanult matematikai ismeretekkel ismételten foglalkozni kell a felsőbb osztályokban is.

3. A feladattal kapcsolatosan meglepő, hogy a komplex programú 8. osztályban 3 tanuló meg sem kísérelte a feladat kidolgozását, ugyanakkor a komplex oktatásban részesülő 5. osztályban mindenki hozzákezdett a megoldáshoz.

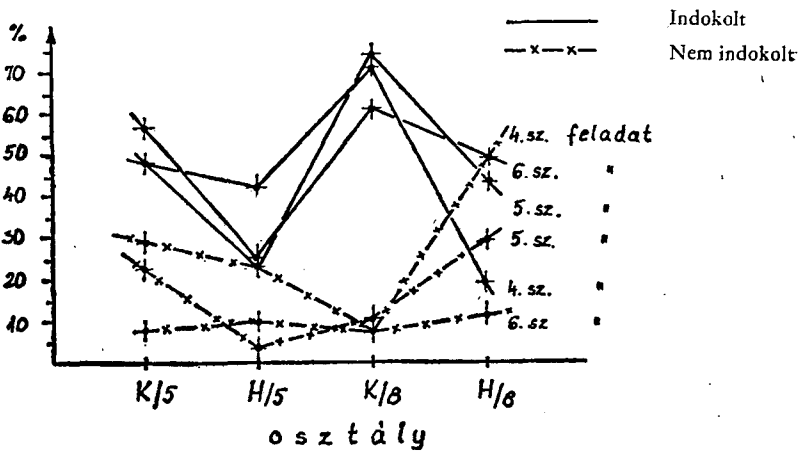
4. A tanulók előtt nem természetes, hogy egy-egy probléma, feladat megoldása csak akkor teljes, ha annak minden megoldási módját felkutatják. *Ezért céltudatos munkával ki kell fejleszteni a tanulóknál az összefüggések feltárását, a logikai kapcsolatok elemzését, a feladatokat, a problémákat diszkussziós alapon alapuló változatos megoldási lehetőségek rendszeres megkeresését az igényét.*

Az ellenőrző vizsgálat adatainak összesítése

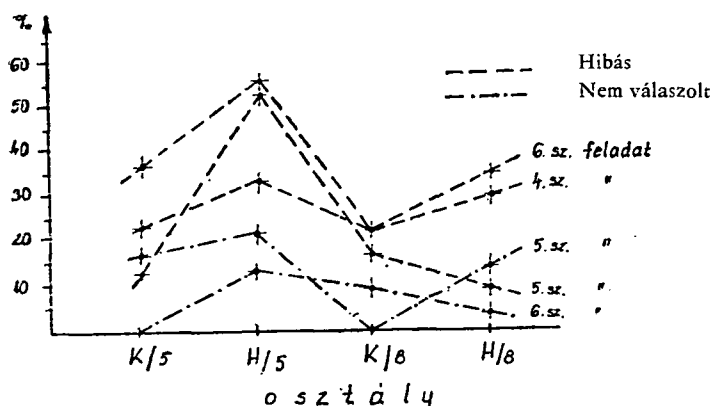
Osztályok	A feladatok száma	Helyes megoldás		Hibás	Nem választott
			Indokolás nélkül		
K/5. osztály	1. sz. feladat	48 %	28 %	24 %	—
	2. sz. feladat	48 %	24 %	12 %	16 %
	3. sz. feladat	56 %	8 %	36 %	—
H/5. osztály	1. sz. feladat	42,5%	24,2%	33,3%	—
	2. sz. feladat	24,2%	3,1%	51,5%	21,2%
	3. sz. feladat	24,3%	9 %	54,5%	12,2%
K/8. osztály	1. sz. feladat	71 %	6,4%	22,6%	—
	2. sz. feladat	74,2%	9,6%	16,2%	—
	3. sz. feladat	61,3%	6,4%	22,6%	9,7%
H/8. osztály	1. sz. feladat	20 %	50 %	30 %	—
	2. sz. feladat	45 %	30 %	10 %	15 %
	3. sz. feladat	50 %	10 %	35 %	5 %

5. sz. ábra

Az indokolt és a nem indokolt helyes megoldások alakulása



A hibásan dolgozók és a választ nem adók összehasonlítása



II.

Következtetések, megállapítások

A kiegészítő, ellenőrző vizsgálat 327 feladatmegoldásának adatai alapján megalapozottan állíthatjuk:

1. A tanulóknál tapasztalható hiányosságok, az összefüggések elmosódottsága, az alapfogalmak bizonytalan ismerete általában annak a következménye, hogy pedagógusaink az óráikra való felkészüléskor sokszor csak a tartalmi vonatkozásokat tekintik át, a tanítási-tanulási folyamat gondolkodási folyamatainak tervezésével alig foglalkoznak. Ezért sok esetben fordul elő, hogy nem törekednek kellő mértékben az összefüggések gondos elemzésére, az átmenetek feltárására, az ok-okozati kapcsolatok meghatározására és a különböző fogalmak pontos megkülönböztetésére.

2. Iskolai oktató munkánk egyik gyengesége, hogy a tanulók nem megfelelő színvonalon ismerik az alapvető fogalom- és összefüggérendszerüket.

Ennek megszüntetése érdekében a tanulók előtt szemléletes formában – táblázatok, rajzok, stb. alkalmazásával is – meg kell mutatni az alá- és fölérendeltségi kapcsolatokat, az ok-okozati összefüggéseket, a fogalmak hierarchikus rendszerét, és gyakoroltatni kell velük új ismereteik, fogalmaik elhelyezését a megfelelő logikai alapok szerint. Ennek a szükségességét igazolja például az a tény, hogy a harmadik feladat megoldásakor sokan nem ismerték fel a négyzet és a téglalap közötti megegyező és eltérő tulajdonságokat, így nem tudták eldönteni a terjedelmi kapcsolatokat, az alá- és a fölérendeltségi viszonyokat.

3. A tanulók a leggyengébb eredményeket a geometriai feladat megoldása során érték el az ellenőrző vizsgálatban. Ez arra mutat, hogy a szükségesnél kevesebb teret biztosítunk az általános iskolában az alapvető mértani ismeretek oktatására. Az összefüggésfelismertetés, illetve a gondolkodásfejlesztés szempontjából különösen fontos bizonyításos feladatok pedig szinte teljesen kimaradtak az iskolai oktatásból.

4. Az ok-okozati összefüggésekre, a logikai kapcsolatokra épülő induktív következtetések mellett kiemelt gondot kell fordítani a deduktív következtetések elsajátítására is. Vagyis megfelelő jártassági szintet kell elérni az általános tételek konkrét esetekben történő alkalmazásában is.

5. Az oktató-nevelőmunka eredményesebbé tétele érdekében nélkülözhetetlen annak a szem előtt tartása, hogy csak azokat az ismereteket sajátítják el tanulóink tartósan, amelyeket alkotó módon, megfelelő gondolkodási műveletekkel aktívan, az összefüggések és a logikai kapcsolatok rendszerében dolgoznak fel.

6. Vizsgálati adataink világosan igazolják, hogy a komplex programú osztályok teljesítménye magasabb, mint a főleg tanári magyarázatokra épülő hagyományos tantervű osztályoké.

7. *Tehát az eddigieknél nagyobb lehetőségeket kell biztosítani az egyéni ismeretszerzésre, a saját műveletvégzésekre, egyéni tempó szerinti előrehaladásra. Mindezek új eljárásokat, változatosabb szervezeti és munkaformákat kívánnak meg az iskolai oktatásban.*

III.

A vizsgálatok alapján levonható általánosítások

Az összefüggésfelismerő és a problémamegoldó gondolkodásra neveléssel kapcsolatban 3 megye különböző iskoláiban végzett vizsgáataink, és közelebbről, 350 tanuló 1050 feladatmegoldásának elemzése során feltárt adatok és tények alapján szélesebb érvényességgel emeljük ki:

1. A tanítási-tanulási folyamatot úgy is értelmezhetjük mint összefüggésfelismerések, megértés, illetve problémamegoldás folyamatát. Ebből következően *az iskolai oktatás alapvető feladata a tanulók összefüggésfelismerő, problémamegoldó képességének tervszerű fejlesztése, mert ez egyúttal az ember fejlődését is elősegíti.*

2. A tanulók összefüggésfelismerő, problémamegoldó gondolkodásának kifejlesztéséhez nélkülözhetetlen a pedagógus szakszerű, tudatosan tervezett és tervszerűen irányító munkája. Ennek nélkülözhetetlen követelményei közé tartozik, hogy

- a) *pontosan ismerjük tanulóink értelmi szintjét, valamint a pedagógiai ráhatások és a növekedékek pszichikai fejlődése között fennálló kapcsolatokat.*
- b) *Az órákra való felkészüléskor pedig a tartalmi és a módszertani vonatkozások mellett szükség van az alkalmazandó gondolkodási és logikai műveletek megtervezésére is.*

3. Oktató-nevelő munkánk eredményesebbé tétele érdekében szem előtt kell tartanunk, hogy csak azokat az ismereteket sajátítják el tanulóink tartósan, amelyeket megfelelő gondolkodási és logikai műveletekkel, alkotó módon, aktívan, a fogalmak és a törvényszerűségek rendszerében dolgoznak fel.

4. Az összefüggésfelismerő és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében elengedhetetlen követelmény, hogy az oksági viszonyok elemzéséhez, valamint az egyes problémák, feladatok megoldási menetének meghatározásához szükséges intellektuális aktivitás pszichológiai feltételeit rendszeresen biztosítsuk tanítványaink számára.²

Konkrétabban, a tanítási órákon az elemzést, a kapcsolat-felismerést, az általánosítást mint a problémák megoldásának döntő lépéseit feltétlenül előzzék meg *sikerérzést* biztosító mozzanatok, mert ezek mint serkentő motívumok fokozott erőfeszítésekre ösztönzik a tanulókat.

5. A sikerérzés biztosítása mellett természetesen arra is fel kell készítenünk tanítványainkat, hogy egyaránt meg kell barátkozniuk a különböző feladatok, problémák megoldása közben felbukkanó kellemes vagy *kellemetlen érzelmekkel* is, mert ha erre nem lesznek képesek, akkor kudarcot vall a gondolkodás fejlesztése érdekében végzett tevékenységünk.

² *Zukovits Imre*: Az aktivitás serkentő tényezői. i. m. 169–171. old.

6. Az összefüggésfelismerő és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez nem elegendő a különböző feladatok, problémák megoldásának egyszerű gyakorlása. Az *okási gondolkodási, valamint a problémamegoldási képességet csak tervszerű, változatos, tartalmilag és műveletileg egymásra épülő feladat-, illetve problémamegoldási feladatokkal alakíthatjuk ki.*

Tehát a dinamika és a struktúra elvet ki kell egészíteni a tartalom és a struktúra elvével, mert *a tanulók gondolkodásának fejlesztése csak akkor valószínűleg meg, ha biztosítani tudjuk a dialektikus egységet a tartalom és a forma, az ismeretek és a gondolkodási, logikai műveletek, illetve a materiális és a formális képzés között.*

ÖSSZEFOGLALVA:

a) Az iskolai oktatásban az összefüggések, az okási kapcsolatok alapján történő megértésnek, ismeretelsajátításnak rendkívül nagy szerepe van.³

Ezért feltétlenül arra kell törekednünk, hogy a vizsgálandó jelenség, illetve a megoldandó probléma lényegét valamilyen törvényszerű összefüggés alapján ragadjuk meg, és egy átfogóbb összefüggérendszerben értelmezzük.

b) Az összefüggések, a kauzális kapcsolatok alapján történő megértéshez, valamint a problémamegoldásokhoz

- az okok keresésére, feltárására;
- a dolgok eredetének, fejlődésének felhasználására;
- a szerkezeti összefüggések - egész-rész, részek kölcsönös viszonyának - felismerésére;
- az okok és következmények szükségszerű láncolatba foglalására;
- a következményeknek általános törvények segítségével történő magyarázatára;
- a fogalmak, kifejezések, tételek, törvények pontos értelmezésére, stb.

van szükség a tanítás-tanulás folyamatában.

c) A felső tagozatos tanulók oktatásában az eddigieknél nagyobb mértékben kell építenünk a fogalmak absztrakt rendszerére, a társadalmilag kiépített ismeretrendszerre és a valóság lényegét kifejező, átfogó információegységekre.

Tehát a kor igényeinek megfelelően a lényeglátás, az önálló gondolkodási és logikai műveletvégzés képességének a megszerzését, a problémamegoldó gondolkodás kialakítását kell iskolai munkánkban előtérbe állítani. Csak a fejlett, alkotó gondolkodás teszi képessé az embert arra, hogy „a gyorsuló világban” a tudományos és a technikai fejlődés értelmes ura és irányítója legyen.

IRODALOM

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I-II-III. Oktatási Minisztérium. 1978.
 Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó. Bp., 1973.
 Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Bp., 1963.
 Pietrasinszky Z.: A helyes gondolkodás pszichológiája. Gondolat Kiadó. Bp., 1966.
 Pólya György: A problémamegoldás iskolája. Tankönyvkiadó. Bp., 1968.
 Zukovits Imre: Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
 Zukovits Imre: A tanulókisérletek hatása a tanulók intellektuális, gondolati tevékenységére a tanítási-tanulási folyamatban. Módszertani Közlemények. 1974. 2. sz.

³ Kelemen L.: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó. Bp., 1973. 132-133. old.

A sportmozgások formájának vizsgálata

A mai korszerű sportoktatásban elengedhetetlen követelmény tanár és edző számára, hogy behatóan ismerje az adott mozgás formáját. Mivel a mozgások formáin a mozgás szerkezetét értjük, mely egységes egészként a mozgás *térbeli, időbeli és dinamikai* jellemzőit foglalja magába, ezért a legkorszerűbb elméletek felhasználásával ezen jellemzők néhány lényeges oldalára szeretnénk rámutatni.

A magasszintű sporttudás kialakításának rendszere magába foglalja a tanulók mozgáskészségeinek a fejlesztését, mely feladat megoldásához szervesen kapcsolódik a térben és időben való pontos mozgásérzékelésnek és a koordinációs képességeknek a javítása.

E folyamat – különösen a bonyolultabb feladatok növekedésével – igen nagyfokú aktivitást követel meg az idegrendszerből, mely a feladatok sikeres elvégzéséhez vezető úton igen kevés kitérőt engedélyez. Ezen elsősorban azt kell érteni, hogy a mozgástanítás során csak azonos szerkezetű mozgásokat oktassunk a térben és időben való pontosabb elhelyezésért. A felkészülés során megtanult más szerkezetek hibássá, gyakran lehetetlenné teszik egy-egy magasfokú mozgás megtanítását.

Ezért a speciális felkészítés gyakorlatai mozgásstruktúrájukat és technikai végrehajtásukat tekintve hasonlóak legyenek a sportág magasfokú gyakorlatelemeihez.

„Kísérletileg megállapított tény, hogy a mozgáskoordináció kialakítása gyorsabban és jobban alakul ki speciális gyakorlatok segítségével.” [1]

„Bebizonyosodott, hogy a mozgáskoordináció speciális gyakorlatainak alkalmazása elősegíti a sportolók technikai felkészítését; a mozgások elsajátítása meggyorsul, javul a végrehajtás technikája.” [2]

Az általános és speciális motorikus tulajdonságok fejlesztése után a technika alapjait, az alapmechanizmusokat (a szerkezeti csoportnak megfelelően) kell oktatni, és csak ezután térhetünk rá a mozgások technikájának oktatására.

A tér és időbeli mozgások, az izommegfeszülés fokának értékelési képessége a tanulóknál speciálisan kiválasztott gyakorlatok alkalmazásával fejleszthető ki. A mozgásértékelés képességének kialakítása kapcsolatban áll a tanult mozgás koordinációs bonyolultságával. Ezért ezen képességek fejlesztését is az egyszerűbb mozgásokkal kell kezdeni, amelyekre az egyes szerkezeti jellemzők tárgyalásánál adunk példákat.

II.

„A mozgásszerkezet fogalma jelentősen különbözik a biológiai értelemben használt szerkezet fogalmától. Amíg biológiai vonatkozásban a felépítésre, morfológiára, az organizmus belső tagolására utal, vagyis térbeli kategóriákra, addig a mozgással

kapcsolatban használt mozgásszerkezet a mozgásnak nemcsak térbeli, hanem olyan időbeli és dinamikai jegyeit is jelenti, amelyek a működésben egységet alkotnak. A mozgásszerkezet – mint az elemzésből kitűnik – rugalmas egész. Ebben az egyes részek kölcsönösen hatnak egymásra.” [3]

Ha az egyes szerkezetek elemzését el akarjuk végezni, akkor a lényegyet a következőkben ragadhatjuk meg:

1. Térbeli jellemzők

A mozgások pontos, tudatos irányítása nem valósulhat meg a saját mozgásaink tiszta érzékelése és analizálása nélkül, hogy azokat pontosan el tudjuk helyezni a térben, és térbeli megítélést mondhattunk róluk.

A térbeli mozgás kifejeződik a három kölcsönösen merőleges síkban történő haladó mozgásban, és a három kölcsönösen merőleges tengely körül történő forgómozgásban.

A haladó mozgások lehetnek támaszos és támasz nélküliek a horizontális vagy vertikális síkokban (járás, futás, távolugrás, magasugrás stb.) a forgómozgások szintén támaszos vagy támasz nélküliek (a kalapácsvető forgásai, akrobatikus átfordulások, nyújtón való forgások, piruettek stb.).

Kiemeljük a haladó- és forgómozgások néhány sajátosságát. A haladó mozgásoknál az irány alapvetően függ a nehézségi erőtől: horizontális mozgásoknál a mozgatóerő vektorának iránya 90 fokot, a vertikális mozgásoknál 0 vagy 180 fokot alkot a nehézségi erővel. Ez a körülmény lényeges hatással van az elmozdulás végső eredményére. Amíg a haladó mozgásoknál az eredő vektor iránya egyértelmű és szemmel is jól látható, addig a forgómozgásoknál – melyek bármely tengely körül történhetnek az óramutató járásával megegyezően vagy ellentétesen – nem ilyen szemléletes. Például az akrobatikus ugrásokban és néhány más sportágban, ha szemmel nem is észlelhetően, de jelen van.

Valamilyen egyfajta, a térben történő haladás „tisztá” formáját csak kevés sportágban találjuk meg. Az esetek többségében a haladás különböző formáinak kapcsolata van szó. Már a futás is magába foglal támaszos és támasz nélküli haladási formákat. A magasugrás a „tisztán vertikális” támasz nélküli haladás mellett kísérő elemként horizontális irányú és forgómozgást is tartalmaz. A „tisztán forgó” három és félszeres előreszálló (toronyugrás) magába foglalja a vertikális síkban történő haladó mozgást is. A sporttorna – egy bonyolult sportágnak a példája – ahol a haladó mozgások és forgások különböző fajtái és kombinációi jelentkeznek. Minden sportág tartalmaz meghatározott mennyiségű haladási és forgási elemet a térben és azok kombinációját. A különböző sportágakat ezeknek a formáknak a mennyisége és kölcsönhatásuk tulajdonságai jellemzik.

A mozgás struktúrájának teljes vizsgálatához azonban csak a mennyiségi és minőségi tulajdonságok számbavétele nem elegendő. Figyelembe kell venni azt is, hogy az egyes tulajdonságok számos formában fejeződnek ki. Így például az 5 és 50 km-es gyaloglásnál a mérték tízszeres. Ez meghatározó jelleggel hat a mozgásos tevékenység tartalmára. Még bonyolultabb formában jelentkezik ez a forgómozgásoknál. A 90 és 180 fokra támasszal történő forgómozgások számára ez minőségileg különböző mozgásokat jelent, de a 360 fokon túl történő változások csak mennyiségi tulajdonságot jelölnek. A tornász számára például egy forgást támasszal megtanulni a nyújtón azt jelenti, hogy minőségileg új gyakorlatot tanult meg, de két-három ilyen forgás végzése csak mennyiségi változást jelent.

A támasz nélküli forgómozgásokban a 360 fokra és a kétszer 360 fokra forgás vagy fordulat is új minőséget jelent. Fontos a mozgás térbeli problematikájának egy

másik aspektusa is: a tér legyőzésének ilyen vagy olyan formája, vagyis a kölcsönhatásban levő feladatok megoldása – méret, távolság, a mozgások pontosságának és ezek kombinációjának érzékelése.

Figyelembe kell venni a térbeli elmozdulás két változatát: az egész test mozgását a térben és az egyes testrészek mozgását azokhoz a testrészekhez viszonyítva, amelyek mozdulatlanok az adott pillanatban. Az egész test mozgását az egyes testrészek mozgása biztosítja a működő és fix izomzat lendületes dinamikája esetén. A súlypont előre haladása esetén két célról beszélhetünk: a mozgás távolságának legyőzéséről és a mozgás térbeli pontosságáról. Korszerű mozgásoknál ezek a célok mindig kölcsönhatásban jelentkeznek.

A sportban általában nem létezik a támaszos forgómozgás mértékének leküzdési feladata, vagyis nincs olyan feladat, hogy meghatározott formájú és maximális mennyiségű forgómozgást végezzünk, vagy minimális idő alatt standard mennyiségű forgómozgást hajtsunk végre.

Szemmel láthatóan a „forgó típusú” sportágak (torna, műugrás stb.) fejlődése csak a támasz nélküli forgómozgások mind nagyobb mérvű elsajátítása révén juthat előre.

A testrészek egymáshoz viszonyított térbeli előrehaladása esetén minden egyes haladó mozgásnak van forgó jellege is. A mozgások ilyen típusú feladatai eléggé önállóak lehetnek: bármelyik rugalmassági gyakorlat a távolság legyőzésének példája a testrészek mozgása szintjén; konkrét amplitudójú mozgás végrehajtása a pontossági feladat megoldásának példája. Az elemi sportmozgásokban a haladó mozgások gyakorlatilag nem léteznek, csak olyan formában mint néhány testrész bonyolult mozgása.

A mozgás sajátosságának jobb megértése céljából be kell vezetni új fogalmakat: „szubjektív tér” és annak „nagysága”. A szubjektív tér nagyságát az álló ember számára az a mozgáspálya határozza meg, amely a végtagok vagy a törzs mozgásából ered. A szubjektíven kívüli tér az emberhez viszonyítva külső lesz. A mozdulatlanul álló embernek alá van rendelve a szubjektív terének bármelyik pontja. Gyakorlatilag a szubjektív térben történő elemi mozgások összessége a külső környezet ellenállásának különböző módon történő legyőzésének az alapja.

A sporttudás színvonalának gyors emelése érdekében olyan speciális gyakorlatokat kell alkalmazni, amelyek magas szintű képességek kifejlesztését segítik elő a mozgás térbeli értékeléséhez. A mozgások térbeli elemzésének, különböző formáinak alapján az analízátorok komplex tevékenysége fekszik: mozgási, látási, vesztibuláris, kinesztetikus, tapintási stb. analízátorok.

A mozgások végrehajtásának pontossága és szubjektív térbeli értékelésük nagy mértékben függ a sportolók képzettségi szintjétől. Minél több hiba van a mozgás térbeli megítélésében, annál súlyosabb hiba mutatkozik a mozgás végrehajtásában. A mozgás térbeli paramétereinek irányításában előforduló hibák oka a mozgás térbeli paramétereinek alacsony színvonalú megítélésében gyökerezdik.

A sportfoglalkozások vezetésében igen fontos feladata a tanárnak és az edzőnek, hogy megfelelő gyakorlatokkal a mozgás pontos térbeli megítélésének képességét kifejlessze tanítványaiban.

A mozgás térbeli pontosságát fejlesztő gyakorlatok:

1.1. Fokbeosztással ellátott tábla előtt karmozgások végrehajtása különböző irányokban, megadott magasságig.

1.2. Lábmozgások a karhoz hasonlóan, meghatározott magasságig.

1.3. Kar- és törzsmozgások az előzőekben leírtak szerint. Például: magastartással törzsdöntés előre vízszintesig, vízszintes alá, vízszintes fölé, stb. Törzshajlítás hátra, oldalsó középtartással mérsékeltén, vagy mélyen stb.

- 1.4. Magasabb helyről célbaugrás koncentrikusan bővülő négyzetekbe.
- 1.5. Kislabda dobása meghatározott távolságra.
- 1.6. Helyből távolugrás meghatározott távolságra.
- 1.7. Lépéshossz nagyságának meghatározása.

A végrehajtást az oktató vagy a tanulótársak ellenőrzik, így elősegíthető, hogy a tanulók megerősítést kapjanak a mozgásvégrehajtás minőségéről. „A gyerekek verse-nyezzenek abban, hogy melyikük hajtja pontosabban végre a gyakorlatot.” (1) Ez felkelti az érdeklődést, és további gyakorlásra ösztönöz. „A 10–11 éves gyermekekre jellemző, hogy leginkább képesek a térbeli nagyságokat érzékelni. Például a helyből távolugrás oktatásakor az ugrást meghatározott távolságra képesek végrehajtani, vagy kis hibaszázalékkal meg tudják határozni a lépéshossz nagyságát 40, 60, 80 cm.” (1)

Tehát erre a korra jellemző, hogy tájékozódásul szolgáló eszköz segítségével (bordásfal foka, fokbeosztással ellátott ernyő, szalagok, szőnyegre festett jelzések stb.) képesek egyszerű és összetett, de nem bonyolult mozgások végrehajtására.

2. Időbeli jellemzők

A sportágakban – bár ezideig keveset foglalkoztak vele – lényeges, hogy a sportolók saját mozgásukat, illetve a különböző testrészek mozgását jól össze tudják kapcsolni, egyidejűleg térben és időben elhelyezni, főleg az új mozgásfeladatok elsajátításakor. Ehhez az egyes időszakaszok differenciálásának megtanulása elengedhetetlenül fontos, mert a mozgás megtanulása csak ezután kezdődhet.

Szükséges, hogy a tanulók meg tudják különböztetni a gyors mozgásokat a lassútól, vagyis hogy lassan és gyorsan is végre tudják hajtani a mozgást.

A mozgás időbeli pontosságát fejlesztő gyakorlatok

2.1. Az általánosan fejlesztő gyakorlatokat 2 és 4 ütemre, 4 és 1 ütemre kell végrehajtani. Lassan és lehetőleg minél gyorsabban.

2.2. Törzshajlítás előre: 1–4 ütemre, 1–2 ütemre és minden ütemre.

2.3. Gyors járás minden ütemre, lassú járás (egy lépés) minden második ütemre.

2.4. 10 futólépés 10 és 5 mp alatt.

2.6. 3 gurulóátfordulás előre 3 és 6 mp alatt.

2.6. Kötélmászás 4 m-re 16 és 10 mp alatt.

2.7. Tetszés szerinti időparaméterű mozgás, vagy pontosan megszabott idejű mozgásfeladat végzése idő ellenőrzéssel. (A tanár vagy társ stopperórával méri a végrehajtás idejét, és összehasonlítást tesz a mozgást végrehajtó által érzékelt idővel).

A mozgások ilyen végrehajtása lehetőséget ad arra, hogy érzékelhető legyen az izommegfeszülésben mutatókozó különbség, könnyebb legyen a mozgások irányítása.

3. Dinamikai jellemzők

Mivel mozgás csak erő hatására jöhet létre, így a sportmozgások vizsgálatánál elengedhetetlen feladat a mozgásokat létrehozó és az azokban jelentkező különböző erőtenyezők vizsgálata.

Nézzünk példát a mozgásokban jelentkező legfontosabb erők hatására.

A magasugró elugró lábát – az elrugaszkodás előtt – meghatározott szögben teszi a talajra (kitámaszt). Tehetetlenségi ereje ekkor nagyobb lehet a surlódási erőnél, így lába megcsúszhat. Ennek elkerülését segítik a cipő talpán levő szögek. Mint sok sportmozgásban, így a magasugrásban is jelentős szerepe van Newton harmadik törvényének, melynek értelmében minden erővel szemben fellép egy ugyanolyan nagyságú, de ellentétes irányú erő. A magasugró célja tehát, hogy minél nagyobb erőha-

tást gyakoroljon a talajra, kihasználva a nekifutásból származó tehetetlenségi erőt, az egyik láb és a karok lendítő erejét, valamint az elrugaszkodás erejét – melyek akkor gazdaságosak, ha egy irányba hatnak –, mert e három erő eredő vektora határozza meg a súlypont emelkedésének mértékét. A súlypont emelkedésének ideje alatt (a levegőben) a gravitáció a mozgás irányával szemben, míg az ugrás leszálló ágában azzal megegyező irányban hat. A talajra érkezéskor a $P_t = m(v - v_0)$ -ban kifejezett erőlöket érvényesül, mely megfelelő leérkezéshely hiányában súlyos sérülést eredményezhet. Ezért különösen a Fosbury-technika igényel elengedhetetlenül szívacs leérkezéshelyet.

Ezen a példán látni lehet a súrlódási erő, a gravitáció, a rugalmassági és az izomerők működésének hatásait. Magasugrásnál a sportoló előrehaladásának sebessége nem nagy, így gyakorlatilag a levegő ellenállásától el lehet tekinteni. A műugrásnál sem kell a levegő ellenállását figyelembe venni – de a síugrásnál már a sportoló segítője vagy ellensége lehet.

A tehetetlenségi erőket akkor illusztrálhatjuk jól, ha az ugrást a sportoló nehezítet mellényben végzi. A reakció, amelyet a terhelés oldaláról érzékel az ugró, jelenti a külső test tehetetlenségi erejét. A sportban a külső testek tehetetlenségi erőinek megnyilvánulása rendkívül sokrétű; súlyemelés, súlylökés stb.

A gravitáció hatása mindig a Föld tömegközéppontja felé irányul. Ebből ered a mozgásos tevékenységnek egy fontos tulajdonsága: mivel a mozgás három síkban történik, így az erők, amelyek ezt a mozgást létrehozzák, a súlyerő vektorával 0–180 fokos szöget zárnak be. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a mozgást létrehozó erők vektoriálisan összeadódnak, és az egyik erő ezek közül mindig a nehézségi erő.

A különböző sportágakban az erő különböző módon jelenik meg: nagy súlyok felemelése (súlyemelés), ellenfél súlyával szembeni ellenállás (birkózás), az egyensúly megtartása csökkentett támaszos vagy speciális helyzetű körülmények, pózok között (csoportakrobatika), utána engedés (talajra érkezés). Az egyensúly megőrzésének technikájában lényeges a test megtartása olyan helyzetben, amelyben a súlypont vetülete nem kerül az alátámasztási terület határain kívül. Amennyiben a mozgás jellege ezt nem teszi lehetővé, az egyensúlyi helyzet csak plusz izomerővel tartható fent. Az egyensúlyi helyzetek megtartása finom koordinációt követel meg, amelyben nem kis szerep jut az izomerőknek.

A sport számtalan példát ad az erőegyensúlyok megmaradására. Például sporttornában a kézállás, mérlegállás a gerendán stb. Az egyensúly megtartása az erőműködés eloszlása, pontosságának megjelenése. Ennek nagyon finomnak kell lenni, különösen akkor, amikor ez dinamikában jelentkezik (lólengés).

A mozgás dinamikai pontosságát fejlesztő gyakorlatok

3.1. Karhajlítás és -nyújtás függésben.

3.1.1. Fekvőfüggésben kötélén, felemáskorláton, gerendán karhajlítás és -nyújtás (6–8-szor), háromszori ismétléssel, közöttük 30 mp szünettel.

3.1.2. Függőállásból ugrással hajlított karú függés és lassú karnyújtás (6–8-szor), közöttük 30 mp szünet, háromszor ismételve.

3.1.3. Húzódkodás függésben 3–4-szer (lassan megállásokkal, 3 megállás, mindegyik 5–6 mp-ig).

3.2. Karhajlítás és -nyújtás fekvőtámaszban (karok a tornapadon, lábak a bordásfal 4–5. fokán).

3.2.1. Fekvőtámasz, karok a tornapadon, láb a bordásfal 3–4. fokán, 3–4 egymásra helyezett szőnyegen. Karhajlítás és nyújtás (lassan és gyorsan) ötször, 3–4 ismétléssel, közöttük 30 mp szünettel.

3.2.2. Mint a (3.2.1. feladat) fekvőtámasszal a talajon.

3.2.3. Karhajlítás és -nyújtás állásban medicinlabdával.

3.2.4. Hátsó fekvőtámaszban (támasszal a tornapadon) karhajlítás és -nyújtás (lassan és gyorsan).

3.2.5. Támaszban karhajlítás és -nyújtás (amortizációs kisegítő eszközzel is, lassan és gyorsan).

3.3. Hátsó függésben a bordásfalón nyújtott lábemelés 90 fokig és magasabbra (kisegítő eszköz felhasználásával is).

3.4. Függésben gyors lábemelés, minél magasabbra (kisegítő eszközzel is).

3.5. Függésben lábemelés és sztatikus kitartása 3–4 mp-ig, ismétlésszám 2–3.

3.6. Súlyemelés fekvésben: 8, 10, 12, 15 kg-os súlyokkal. Feladat: súlymeghatározás érzés szerint.

3.7. Fekvőtámaszban karhajlítás terheléssel a háton (2, 3, 4, 5 kg-os súlyokkal). Feladat: súlymeghatározás érzés szerint.

3.8. Szorítóerő-mérés dinamóméterrel, előre meghatározott értékig stb.

A sokoldalú fizikai felkészítés érdekében fejleszteni kell a mozgásos tevékenység olyan megnyilvánulásait, mint a fékező és leküzdő jellegű dinamikus, sztatikus és gyorsasági erő – a testgyakorlati ágak konkrét gyakorlatainak mindegyikére vonatkoztatva az idegizom-tevékenység szempontjából.

A mozgások szerkezetének vizsgálatában kiemelt helyen kell említést tenni a mozgások tempójáról és ritmusáról.

Míg a tempó elsődlegesen az időbeli szerkezethez kapcsolható, de térbeli vonásokat is magánviselő mozgásforma meghatározó, addig a ritmus idő-, tér- és elsődlegesen dinamikai jegyeket foglal magába.

Ez indokolja, hogy az egyes szerkezeti elemek tárgyalásától függetlenül foglalkozunk velük.

A tempó legáltalánosabban ismert meghatározása: az időegységre eső mozgásmennyiséget jelenti. Tehát egy mennyiségi (tér – szerkezet) jellemzőt, időegység (idő – szerkezet) alatt foglal magába. Például hanyattfekvésből 10 db lebegőülés végrehajtása 10 mp alatt.

A változó körülmények között jelentkező cselekvéseknél (sportjátékok stb.) a tempó a cselekvés közvetlen célja szerint alakul. Például a tempóban adott – kapott labda stb.

Más esetekben a tempó a mozgás sebességét, iramát jelenti, de jelenthet időtartamot is, mellyel egy meghatározott cselekvés végrehajtásának gyorsaságát jelölhetjük meg.

A tempó említett és az egyéb értelmezései is a mozgásszerkezet egy lényeges tulajdonságát jelentik.

A mozgásritmuson „valamely mozgás végrehajtásakor fellépő erő kifejtés dinamikai, idő és intenzitásbeli viszonyának egymáshoz rendelését értjük. Gyorsulás és lassulás az impulzusok intenzitása időtartamának intervallumai ily módon meghatározott mozgásfolyamattá szerveződnek, amelyek tér-időbeli szerkezete révén meghatározott mozgásformát is képviselnek.” (4)

A ritmus feltétele az, hogy az adott mozgásban valamilyen szempontból hangsúlyos momentumok legyenek, és meglegyen a különböző idő-intervallumok váltakozása, átváltása.

Az egymásutániség (mint váltakozási sorrend), a tempó és a ritmus fogalmai szükségesek kellékek az idő-, tér-, dinamikai jellegű paraméterekkel történő mozgások pontos leírásához.

A mozgás térbeli, időbeli és dinamikai jegyei alkotják tehát a mozgás szerkezetét, amelyek a működésben funkcionális egységet alkotnak. A mozgások szerkezete a tartalom és az említett törvényszerűségek összefüggéseinek sorozata. Eközben pontosan meghatározható a szerkezeti elemek sorrendje és aránya, időtartama, amplitúdója és időpontja, amelyben valamilyen erő kifejtést kell végezni; meghatározható az erőhatások iránya, nagysága és időtartama, amely alatt a maximális erő kifejtés szükséges.

Ezek azonban csupán általános törvényszerűségek. A speciális törvényszerűségek a technikai végrehajtásban érvényesülnek. Valamely mozgás kivitelezéséhez (a szerkezet külalakja) szükséges, hogy a számított paramétereknek megfelelően a sportoló izomtevékenysége koordináltan menjen végbe, úgy, hogy ezek eredménye pontosan meghatározott mozgásforma legyen. A mozgásfolyamatok összessége, összhangban a mozgás számított szerkezeti paramétereivel és ezek kapcsolata a sportoló egyéni adottságaival (testmagasság, testsúly, pszichológiai adottságok stb.) alkotják a mozgások technikáját. A szerkezet változatlan, a technika viszont formálható.

A sportoló valamennyi tevékenysége, amelyek mind egy meghatározott mozgás kivitelezésére irányulnak, bevezető, fő és befejező mozgásokra oszthatók.

A bevezető mozgások kedvező feltételeket teremtenek a mozgás lényegi részének a végrehajtásához. Ezen kívül arra irányulnak, hogy a sportoló lehetőleg nagy mozgási energiátartalmakat gyűjtsön, hogy a továbbiakban a „szabad erők” lefutását jobban kihasználhassa. Szabad erőknél: izomerővel szabályozott nehézségi erők értünk, mely a lendületi mozgások esetén nagyobb kiterjedésű és gyorsabb végrehajtást tesz lehetővé.

A mozgás fő szakaszának kivitelezése során például a tornász kihasználja a támasz rugalmas tulajdonságait és saját izomrendszerét, amelyek közvetlenül a mozgás kivitelezésére irányulnak. Ezek az erők abszolút értékben jelentősen kisebbek, mint a vezető szakaszban, amelyben a tornász külső hatásokkal szemben fejt ki erőt. Mégis ezek kivitelezése sokkal nehezebb, mert a fő szakaszban rendelkezésre álló idő csak tízede a bevezető szakaszban rendelkezésre álló időnek, és mert ebben a szakaszban az izommunka túlterhelt (gyorsított) jellegű. Az erő és az idő hányadosa (az erőhatás maximumáig tartó időről van szó) sokkal nagyobb, mint a bevezető szakaszban. Következésképpen a fő szakaszban az erőátfordítást nagyfokú erőkoncentráció jellemzi. Ez az erőkoncentráció jelenti a tornász mozgásának legnagyobb nehézségét.

Valamely elem kivitelezéséhez a tornászok a mozgásmennyiség megmaradásának törvényét használják fel. Ez arra vezet, hogy a mozgásmennyiség, amelynek tárolását az izommunka fékezi, az egyik testrésztől egy másik, azzal érintkező, mozgásban vagy nyugalomban levő testrészre kerül átvitelre. Ennek következtében a mozgó vagy nyugvó testrészt gyorsulni kezd, amely jelentősen csökkenti a tornász ahhoz szükséges erőátfordítását, hogy testét meghatározott magasságba emelje.

Példaként vizsgáljuk meg a gyűrűn végzett billenés fázisait.

1. fázis: lebegőfüggésből hirtelen következik be a csípő nyújtása. Az alsótest maximálisan gyorsul felfelé, melynek részszúlyponti sebessége ekkor a legnagyobb.

2. fázis: amikor a lábtengely átlendül a függőlegesen, a csípő nyújtó izmai hirtelen ellazulnak, ugyanakkor a csípő és ágyéki gerincoszlop hajlító izmai hirtelen megfeszülnek. Ezzel történik a kinetikai energiaátvitel az alsótestről a felsőtestre. A testsúlypont sebessége akkor a legnagyobb, amikor a lábtengely átlendül a függőlegesen. Az alsótest részszúlyponti sebessége ebben a fázisban csökken. A felsőtest részszúlyponti sebessége fokozódik az átvitel közben.

3. fázis: az ellazult felsőtest a vállizület adduktor és retroflexor izmai, valamint a könyökizület hajlító izmai segítségével annyira emelkedik fel, hogy a válltengely a forgástengely fölé kerül. A további emelést támaszba a vállizület retroflexor és adduktor izmai, valamint a könyökizület nyújtó izmai befolyásolják. A felső test részszúlyponti sebessége a 3. fázisban abszolút értékben nagyobb, mint az alsótest részszúlyponti sebessége.

A gyorsulás előre – felfelé irányul, ezért a test szélességi tengelye mentén átfordulás következik be.

Nem közömbös tehát, hogy melyik pillanatban válik szükségessé a test gyorsítása. Az ezen gyorsuláshoz szükséges erőket abban a pillanatban kell felhasználni, amelyben a test vagy testrészek mozgásának a sebessége még nem csökkent le túlságosan; ekkor a tornász csak minimális erőmennyiséget használ fel.

Az is fontos, hogy mennyi időn át hat a gyorsító erő, és mennyi ideig kerül megtartásra az adott szinten, amit már magának az elemnek a szerkezete diktál.

A test mozgása a szeren az erőráfordítás gyorsító jellegét hordozza, amennyiben rövid időn belül nagy térbeli áthelyezés jön létre.

A sportoló motorikus tulajdonságai megvalósításának legfőbb jellegzetességei tehát abban állnak, hogy egy konkrét mozgásfeladathoz kapcsolódó erejét és gyorsaságát olyan arányba kell hoznia egymással, amely koordinatív megfelel a kivitelezendő mozgás szerkezetének.

A mozgás befejező szakasza úgy jelentkezik, mint a mozgás végső helyzetbe való elvezetése, illetve megfelelő feltételek kialakítása a következő mozgás végrehajtásához.

Dolgozatunk ugyan nem a teljesség igényével készült, de az eddig leírtak és saját tapasztalataink azt igazolják, hogy a mozgások szerkezetének alapos ismerete és speciális gyakorlatokkal a mozgás tér-, idő és dinamikai paraméterei által meghatározott és igényelt képességek fejlesztése döntő szerepet játszik a mozgások célszerű technikájának elsajátításában.

A gyakorlatanyag határfoka elsősorban a jól kiválasztott gyakorlatoktól függ, melyek lényegében felölelik a gimnasztika teljes gyakorlatanyagát (játékos, utánzó, természetes gyakorlatoktól a szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatokon keresztül a társas és eszközzel végrehajtható gyakorlatokig). A gyakorlatok összeállítását meghatározza az életkor, a nem, az előképzettség és a megtanítandó mozgásanyag.

A gyakorlatok kiválasztásához és összeállításához csak példagyakorlatokat írtunk. Az oktató feladata, hogy saját csoportja számára kidolgozza és elkészítse a speciális gyakorlatokat. A képességfejlesztő gyakorlatok összeállítása feleljen meg a didaktikai elveknek, ahol a gyakorlatok fokozatosan váljanak összetettebbé és nehezebbé.

A képességfejlesztés folyamat, ahol a folytonosságot biztosítani kell.

Legyen előre megtervezett, és építsünk be – mérhető eredmények alapján – képességszintet ellenőrző, illetve önellenőrző állomásokat. A megtervezett fejlesztési ütemnél mindig vegyük figyelembe az előző időszakok eredményeit, illetve az irodalomban megtalálható vonatkozó adatokat.

Pedagógiai szempontból fontos, hogy a gyakorlást megfelelő pszichikai előkészítés előzze meg. A megfelelően motivált cselekvés hatékonyabb. Ismerje a tanítvány az elérendő célt és az ahhoz vezető utat, és kapjon önállóságot a képességfejlesztő gyakorlatok végzéséhez. A képességfejlesztést mindig egyénileg kell elbírálni, mert a fejlődés üteme is egyéni lehet.

IRODALOM

1. A. M. Slein: A komplex és specializált sportiskolák programja. 39., 47., 48. oldal. A Szovjet Testnevelési és Sporttanács Módszertani Osztályának kiadványa. Moszkva, 1972.
2. M. L. Ukrán: A férfitornászok edzésmódszertana, 103. o. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.
3. Dr. Nádori László: Az edzés elmélete és módszertana, 154. o. Sport, Budapest, 1976.
4. Dr. Nádori László: Sporttudományos kislexikon I., 159. o. Testnevelés és sport időszervi kérdései. Sport, Budapest, 1974/1.
5. Kerecsi Endre: Torna I., TF tankönyv, 1976.
6. M. L. Ukrán: Tornászok edzésmódszertana, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
7. Czirják József: Testnevelésméлет I., Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.



A 10—14 éves korúak anyanyelvi nevelése a családban

Az anyanyelvi nevelés gondjairól, fejlesztéséről tanulmányok egész sora jelent meg az utóbbi években. Egyre több pedagógus szemléletében és tanítási gyakorlatában okoz ez öröndetes javulást. A legjobb szaktanárok eredményei ellenére is el kell azonban ismernünk, hogy anyanyelvi nevelésünk még mindig nem elég hatékony. Egyik — semmiképpen sem elhanyagolható — okát abban látom, hogy sajnos, még számos tanuló nem jut el az anyanyelvi ismereteknek olyan szintjére, amely biztosíthatná előrehaladását, mert beszédkézsége fejletlen. Ebből a szempontból nagy szerepe van a szülőknek, az otthon beszélt családi nyelvnek. A család feladata, hogy a gyermeket társadalmi lénnyé nevelje, ehhez pedig az is szükséges, hogy nyelvében is a társadalom igényeihez idomítsa. A szülők felelőssége azért is igen nagy, mert a családi nyelv nyomai rendkívül tartósak és maradandóak.

A családban elmulasztott nyelvi nevelés feladatait nem könnyű az iskolában pótolni. Az a gyermek, akinek szegényes a szókészlete, nehezebben érti meg a tanár magyarázatát, a tankönyv szövegét. Ha a köznyelvet sem ismeri eléggé, akkor a szakismeretek elsajátításában is nagy nehézségei támadnak. Mivel az iskolai oktatónyelvi munka sikere nagymértékben függ attól, milyen nyelvi kultúráltságot hoz magával a tanuló szűkebb környezetéből, lényeges dolog, hogy az anyanyelvi nevelés mind több családban központi helyre kerüljön. A pedagógusok igen fontos feladata tehát, hogy a családban történő anyanyelvi nevelést figyelemmel kísérjék, támogassák, törődjenek a szülők nyelvi tudatának kialakításával, illetve fejlesztésével. Ehhez a munkához kívánok csatlakozni néhány hasznosnak vélt gondolattal az alábbiakban.

1. A nyelv és a beszéd az emberi társadalom közös alkotása, kizárólag az emberé. Mindenütt jelen van. Valamilyen hatása alá kerülünk születésünk pillanatától halálunkig, hiszen egész életünket beszédünkkel irányítjuk. Jól tudjuk, nyelv nélkül nem létezne társadalmi, tudományos és technikai fejlődés. Általa válik lehetővé a tudás átadása. Csak így valósulhatott meg évezredekken keresztül, hogy az egymást követő nemzedékek felhasználhatták elődeik tapasztalatait, s nem kellett előről kezdeniük az ismeretszerzést.

Mindebből arra következtethetnénk, hogy a nyelv ennek a pusztá célszerűségnek van alárendelve, csak gyakorlati célokat szolgáló jelrendszer. Ha ez így lenne, nem különböznénk a beprogramozott robottól. A nyelv ennél sokkal több: „A nyelv az ember vallomása” — mondja Kosztolányi. A nemzet szellemi kincse, egységének legszilárdabb biztosítója, megmaradásának záloga, minden magasabb rendű emberi közösség első feltétele. Ezért félti ösztönszerűen minden nép a maga nyelvét, ezért fejti ki a legerősebb ellenállást a nyelvére törő mindenféle kísérlettel vagy erőszakkal szemben.

Minden népnek a maga nyelve tetszik a legjobban, éppúgy, ahogy minden anyának a saját gyermeke. Akárhány embernek pedig azt sugallja a lokálpatriotizmusa, hogy a szűkebb szülőföldjének a nyelve a leginkább figyelemre méltó. Vörösmarty szerint Fejér megyében, Bajza szerint Heves megyében beszélnek legszebben magyarul (Vö. Gombocz: MNy. XX. VII. 8.). Meddő dolog persze minden összehasonlító kísérlet. Valamennyi nyelv vagy nyelvjárás szépet adhat a maga nemében, nincsenek közöttük értékfokozatok.

Számunkra mégis legkedvesebb anyanyelvünk, a magyar nyelv. Ezen kezdtünk el beszélni, hiszen aki az első szavakat mondta nekünk, az édesanyánk, ezen a nyelven szólt hozzánk: Az *anyanyelv* elnevezés tehát igen találó. 1776-ban jelent meg ez a szó nyelvhasználatunkban. Németből való fordítás. Hamar meghonosodott s elterjedt. Korábban a *boni nyelv*, *szülő nyelv*, *anyai nyelv*, *nemzeti nyelv* kifejezések éltek hasonló jelentésben. Az anyanyelv a „lélek beszéde”. Álmunkban, öntudatlan állapotunkban, nagy fájdalomunkban ezen szólalunk meg, még akkor is, ha nem akarjuk. Mert vérünkbe ivódott, idegeinkben van, úgy hordozzuk magunkkal, mint a termézzettől kapott, megváltoztathatatlan külsőnk.

A gyermek a beszédhez szükséges szerveket, képességeket örökli, de a beszédet családjától, környezetétől kell megtanulnia, hogy aztán magában hordozza, az ajkán éljen, más hangszínnel, szójárással, kifejezési móddal, stílussal, mégis a nyelvközösség által érthetően. De „A nyelv nem csupán házi használatra tajkolt eszköz, nem csupán munkavezető jelrendszer és kereskedelmi rikkantás.” – írja Sütő András (Engedjétek hozzám jönni a szavakat. Kriterion, Bukarest, 1977. 17. l.). Az anyanyelvnek creje van, létének, működésének titkai lelkünk mélyén rejtőzködnek. Ezeket a titkokat érezzük meg az említett könyvből akkor is, amikor az író egy XIII. századi krónikást idézve a római császárkorba vezet vissza: A császár nem akarván, hogy birodalmának különböző népekhez tartozó gyermekei anyanyelvükön cseperedjenek fel, betiltotta körülöttük a *Szót* és az altatódalokat. Egy kísérleti csoportot bőségesen el látott eledellel s a szükséges holmikkal, de eltávolította mellőlük a szülőket, s a dajkákra és a gondozókra szótlanságot parancsolt. „Tudni szeretne volna, ... vajon melyik nyelven fognak megszólalni: a legrégebben: zsidóul-e, vagy görögül, latinul, arabul? Avagy szülei nyelvén? De várakozása hiábavalónak bizonyult. A *gyermekek valamennyien meghaltak*. Nem élhettek babusgató gondoskodás, feléjük repeső vidámság nélkül, sem a szeretet szavai nélkül.” Lehet a középkori krónikás által feljegyzett történetben túlzás, az viszont mindenképpen igaz, hogy a szónak bűvös hatalma van rajtunk, hogy nem zárhatjuk ki életünkéből. Legemberibb megnyilvánulásunk, a beszéd, a lélek táplálékává vált.

2. Ösidők óta az édesanya, a család, a közösség legszebb feladata, hogy az általa beszélt nyelvet, az emberi gondolkodás legméltóbb, legteljesebb kifejezőeszközét átadja a jövőnek. A gyermek sokszor hallja a körülötte levők beszédét. Fejlődő figyelme, emlékezete, utánzóképesége révén egyre több szó birtokába jut. A megtanult szavak és az általuk jelölt dolgok állandó szembesítésével, ébredező értelmével az elvont fogalmakat is felfogja s megnevezi. A kisgyermekkel való foglalkozás során nem győzünk felelni a sűrűn elhangzó kérdésekre. A beszédkörnyezet többnyire szívesen ki is elégíti a kíváncsiságot.

Ez a törekvés azonban nem marad meg minden családban, ha a gyermek serdülőkorúvá válik. Pedig a 10–14 évesek is legalább olyan érdeklődőek, kíváncsiak, mint az óvodás korúak. Kérdéseikre őszinte, tartalmas és meggyőző válaszokat szeretnének kapni. Máskor meg csupán azt várják, hogy meghallgassák őket. Ha ezeket az igényeket a család nem veszi tudomásul, nem táplálja, a lélek bezárul a szülő előtt. A fáradt, ideges vagy hallgatatag szülők mellett elnémul a gyermeki kíváncsiság. S ezt a serdülőnek nemcsak az érzelmi élete sínyle meg, hanem a beszédkulturája is. A gyermek megelégszik a baráti körben leggyakrabban használt, jól ismert kifejezésekkel, mondatsémákkal, hiszen kevés közlendőjét kis számú szókészletével, elszürkült, igénytelen stílusával is előadhatja. Régen megállapított tény, hogy gyermekeink keveset beszélnek. Amit elmondanak, az sokszor nem nevezhető folyamatos beszédnek. Pedig a családnak, elsősorban a szülőknek a feladata, hogy módot, alkalmat adjanak a beszélgetésre, vitára, még a napi munka után, esetleg egy televíziós műsor

elhalasztása árán is. Azt, hogy az iskolának milyen nagy szüksége van az anyanyelvi nevelésben a családra, a következő számvetés is igazolja: Tételizzuk fel, hogy egy 30-40-es létszámú osztályban a 45 perces órából ügyes szervezéssel a szaktanár minden gyermek számára biztosít 1-1 percet, hogy a tanuló a szaktárgyi témáról kifejtthesse gondolatait, szabatosan, igényesen beszéljen. Ez – a napi 5-6 órát alapul véve – 5-6 percet jelent. Mondanunk sem kell, bizony nagyon kevés. Persze a gyakorlat még szomorúbb „eredményt” produkál. Jól tudjuk, sokszor az osztály egy része órákon keresztül meg se szólal, csupán passzív befogadója az ott elhangzottaknak. Az iskola tehát a család segítségével nélkül nem tudja megoldani az anyanyelvi nevelés feladatát. A szülőn is múlik, hogy ezen a területen az iskolai és az otthoni környezet szerencsésen kielégíti-e egymást. A serkentést a helyes, szép beszédre a szűkebb környezetben is meg kellene kapnia a serdülőnek. Minél többféle témáról esik szó a családban (olvasmányélmények, mozilátogatás, színházi esték, rádió és televízió műsorai stb.), annál szélesebb lesz a 10-14 évesek látóköre, biztosabb az ítélete, gazdagabb a szókincse, kifejezőkészlete.

Gyermekeink nyelvi teljesítőképességét természetesen nemcsak azon mérhetjük le, hogy milyen gazdag a szókincsük, hány szónak ismerik a pontos jelentését, hanem azon is, hogy a beszédhelyzetektől, beszédársaktól függően milyen mértékben tudják megválogatni a megfelelő nyelvi formákat. Ezeket többnyire a családban, a környezetükben megfigyelt nyelvhasználatból sajátítják el. A szülők műveltségi szintje nagymértékben befolyásolja a gyermek nyelvhasználati készségének alakulását. Nem mindegy tehát, mennyire igényesen fejezzük ki magunkat, ha munkahelyünkről, barátainkról, emberi kapcsolatainkról beszélünk. A családi nyelvhasználat nagy hatással van a gyermekekre. Ha a serdülő nyelvi kényelmességet, igénytelenséget tapasztal, ha szűkebb környezetében nem követelik meg tőle a nyelvi illemszabályokat, ha műveletlenség, modortalanság uralkodik körülötte, akkor nem alakul ki benne a nyelvi etikett iránti érzék. S ez a későbbiek során kellemetlen helyzetekbe hozza, hiszen megnehezíti számára az emberi kapcsolatteremtést. A nyelvi viselkedés faragatlansága, sutasága gátolja a társasági beilleszkedést, a közéleti szereplést.

Az otthon züllesztő nyelvi példája szomorú következményekkel járhat. Gyakran felszisszenünk, ha ocsmány szavakat, otromba jelzőket, ízléstelen, trágár kifejezéseket hallunk a serdülők szájából. A beszédmodor eldurvulásának okait keresve a legtöbb szál a családdhoz vezet. Amelyik családban nincs erkölcsi műveltség, ott nehezen várhatjuk, hogy a serdülő udvarias, emberi hangot használjon. Pedig ez nélkülözhetetlen a társas kapcsolatokban. A gyermeknek (a későbbi felnőttnek!) igen fontos, hogy személyiségének teljességét tudja megmutatni, hogy megértésre találjon, hogy környezetéhez sokrétűen viszonyuljon, ehhez pedig elengedhetetlen a megfelelő, az adott helyzetekhez alkalmazkodó nyelvi magatartás. Ennek alapját pedig a serdülő a családtól kapja meg.

A nyelvi tudatformálásban az eleven nyelvhasználat nevelő hatásán kívül más fontos tényezőket is figyelembe kell vennünk. Az irodalom, a népköltészet, a népi zenekultúra, népünk történelme, múltja stb. iránti szeretet felébresztésére gondolok elsősorban. A 3-6 éves gyermek még írni-olvasni sem tud, de már a mesék, a gyermekdalok, mondókák, gyermekversek szövegével ismerkedik meg. Szívesen tanulja ezeket, mert a nyelvi impresszióval egyidőben ritmusélményt nyújtanak számára. Erről a szívet melengető, a családi összetartozást is erősítő élményről később sajnos nagyon sok szülő lemond. Ahogy nő a gyermek, egyre ritkábban jut eszükbe, hogy verses köteteket forgassanak együtt, hogy – próbára téve emlékezetüket – felidézzék, s a gyermekkel együtt mondják pl. a Szeptember végén c. verset vagy a Szózatot. A családi ünnepek, baráti összejövetelek nagyszerű alkalmak arra, hogy felcsendüljenek a társaságban

gyönyörű népdalaink. Közös éneklésre inspirálhat a szórakozáson kívül az együtt végzett munka. Bensőséges, hangulatos családi légkör teremődik általa. A népdalok változatos témája, képi világa, érzelmi gazdagsága által gyermekeink nyelvi kultúrája is fejlődik.

A serdülők többsége bejárta már fél Magyarországot, sokan közülük külföldre is eljutottak. A családnak törődnie kell azzal, hogy a látottak kellőképpen gazdagítsák gyermekük ismereteit, érzésvilágát, anyanyelvét. A szülők jó szervezésén is múlik, hogyan készülnek fel gyermekeik lélekben az ilyen utakra. Kézbe veszik-e a térképet, útikönyvet, tudják-e hol, mit s miért érdemes megnézni. Felbecsülhetetlen az ilyen kirándulások személyiséget gazdagító élménye, szubjektív közelsége, forrósága. S mindez arra készíti a gyermeket, hogy olvasson, kérdezzen, beszéljen a látottakról, sőt az is gyakori, hogy levélben, naplóban stb. beszámol róla. A szókincsgyarapítás kitűnő eszközei lehetnek ezek. Biztatnunk kell a gyermeket ilyen alkotó jellegű tevékenységre, mert hozzájárul a fogalmazási és stíluskészség fejlesztéséhez. Írás közben válogat a szavak között, mérlegeli egy-egy kifejezés hangulatát, stílusértékét. Tudatosan törekszik az igényességre, hiszen az írás megőrzi, maradandóvá teszi gondolatait.

Sokat jelentenek a családban a könyvek. Ahol a szülők, a családtagok szeretnek olvasni, megbecsülik, gyűjtik a könyveket, s ahol a legifjabbak is rendelkeznek néhány kötettel, ott a nyelvi neveléshez igen hasznos segítőtársat találtak. Ez a közvetett nevelési mód is igen hasznos, a szókincsgyarapítás, a stílusérzékenység, sőt a helyesírási készség fejlesztésének is fontos eszközévé válhat.

Az ideális szint természetesen az lenne, ha nemcsak a tanár, de a szülő is felhívna a gyermek figyelmét egy-egy szép, hatásos nyelvi fordulatra, pl. a közmondások, szólások tömörségére, egy-egy kifejezésben, nyelvi játékokban rejlő humorra, a népnyelv ízeire, az irodalmi alkotások szépségére, vagy arra pl. hogy egy idős falusi ember milyen ízesen, dallamosan, színesen beszél. A beszédnek ugyanis nemcsak a tartalmi oldalával kell törődnünk, hanem a formaival, a technikaival is. Célszerű lenne megmutatni a nyelvünkben rejlő hangulati értéket, esztétikumot, hogy gyermekeink a beszéd tudatos értőivé, élvezőivé váljanak. A szép kiejtés elsajátításában sokat jelent a legjobb színészek szövegmondásának példája, a vers- és a prózamondóversenyek tapasztalata: segít megismerni a beszéd kellemes hangzását, színeit, finom árnyalatait. Ösztönzésül is szolgálhat, igényesebbé teheti a serdülőket saját beszédjükkel szemben, amely – sokszor tapasztaljuk – igénytelen, modoros, motyogó vagy éppen hadaró. El kellene érünk a családban, hogy ne csak a kedvenc együttesek könnyűzenei műsorát hallgassa nagy élvezettel a serdülő, hanem akkor se kapcsolja ki a készüléket, ha az a fent említett műsorokat vagy éppen anyanyelvi műsort közvetít.

Ezt a példás nyelvhasználati mércét – jól tudjuk – a családok kis hányada mondhatja magáénak. Ahhoz, hogy a családban az anyanyelvi nevelés központba kerüljön, hogy a szülők megértsék saját szép szerepüket, magas fokú nyelvi tudatra és nyelvi műveltségre van szükség. Ennek eléréséhez segítenek a nyelvművelő kiadványok, cikkek, jól hasznosíthatók a rádió és a televízió anyanyelvi adásai, s ezt a nemes célt szolgálja részben a tavaly megjelent új nyelvművelő folyóirat, az *Edes Anyanyelvünk* is. S ha munkánk nem is kecsegtet gyors és látványos sikerekkel, akkor sem mondhatunk le arról, hogy felébredszük a szülőkben az anyanyelv használata, őrzése, átadása iránti felelősséget.



Továbbtanulással kapcsolatos félelmi motívumok vizsgálata általános iskolai tanulóknál

A Csongrád megyei Tanács V. B. művelődésügyi osztálya 1964-től – minden nyáron – Középiskolai Előkészítő Tanfolyamot rendezett Makón a Mező Imre Középiskolai Kollégiumban.

A résztvevők osztatlan, részben osztott és községi általános iskolákból érkeztek. A tanfolyamok célja az általános iskolából a középiskolába való átmenet megkönnyítése volt. Ennek érdekében két hétig – ingyenes kollégiumi elhelyezéssel – a József Attila Gimnázium tanárai magyar nyelvből, orosz nyelvből, matematikából és kémiából naponta hat órában foglalkozásokat tartottak a tanulók számára.

A vizsgálat menete, feltevések

Már az első tanfolyam megszervezésekor feltételeztük, hogy dominánsnak tekinthetjük a tanulmányi eredmények esetleges negatív irányú változásaival összefüggő félelmi motívumokat. Véleményünk szerint olyan attitűddel álltunk szemben, amelynek tapasztalati alapja nem volt, inkább a környezet hatására alakult ki. Ezért a szülői házban, iskolában és a baráti körben szerzett élményanyagot vizsgáltuk. Módszerként megfigyelést, explorációt használtunk, és kiegészítésként egy több szempontú dolgozatot írtunk, Instrukcióink alapján a tanulók olyan szituációkat írtak le, amelyek szerintük félelmet, rossz előérzetet keltettek bennük a középiskolai tanulmányok előtti időszakban.

A dolgozatok és a tapasztalatok elemzése alapján csoportosítottuk a félelmi motívumokat:

1. A tanuló önismerete és a szülői remények közötti diszkrepancia,
2. Az általános iskolai tanárok elszólásai, fenyegetései,
3. A kudarcélmények hatására kialakult frusztráció,
4. Az idősebb barátok, ismerősök félreértelmezett „élménybeszámoló”.

A vizsgálatban 1964–1979-ig 15 tanfolyamon (1970-ben az árvíz miatt nem volt) 372 tanuló vett részt.

Csak 22 olyan tanulót találtunk, akik helyett a szülők választottak középiskolát (5,91%). „Nem gimnáziumba akartam jönni, mert tanulmányi eredményem gyenge, jobban érdekelnek a gépek” – írja egy tanuló. „Megmondta apám, hogy ő nem tanulhatott, nekem kell” – írja egy másik. Elgondolkoztató a következő tanulói vélemény is: „Nehezen tanulok, és hamar elfelejtem a leckét. Szüleim ezt nem hiszik el. Azt mondják, lusta vagyok. Ezért kell mennem kollégiumba... szívesebben dolgoznék mint állatgondozó.” Az a tanuló, akinek dolgozatából most idézünk, tanulmányainak befejezése után repülőgépvezető lett. „Édesapám orvos szeretett volna lenni, de neki nem sikerült a terve. Most bennem látja vágyainak megvalósulását, pedig engem a repülés érdekel. Minden nyáron a növényvédő repülőket nézem, és szeretnék velük szállni a magasba. Szüleim hallani sem akarnak erről. Nem szeretem az orvosi hivatást, félek a halottaktól.”

Az általános iskolai kudarcélmények következtében bekövetkező frusztráció szoros összefüggést mutat a tanári munka helytelen gyakorlatával. Félelmet keltő kijelenté-

seket idézhetnénk 314 dolgozatból (84,40%). „Fiam, téged a magatartásod miatt úgy kívágnak, hogy...” „Ilyen magatartással félév múlva már repülsz a gimiből. Ha nem tanulsz, ott már nem kapsz kettesecskét, nincs mindenkinek olyan jó szíve, mint nekem.” Kategórikus kijelentések is elhangzottak:

„... tanulj, mert a középiskola nem kötelező, és ott nem foglalkoznak veled úgy, mint itt, nem rágnak a szádba mindent, mint itt, ott aztán kicsapnak, ha nem tanulsz”. Más tanuló idézte a következő tanári kijelentést, amely olyankor hangzott el, ha dolgozatot írtak valamiből: „Hiába puskáztok most, a középiskolában már tanulni kell, ott nem leshetitek ki az anyagot.”

A fenyegetések hangsúlyát illusztrálja a következő idézet: „Mindig úgy éreztem, mintha a középiskoláról úgy beszéltek volna tanáraink, hogy KÖZÉPISKOLA, csupa nagybetűvel. Tehát magasnak éreztem a középiskola szintjét.” Megjegyezzük, hogy ez a tanuló 5,00 átlaggal végezte az általános iskolát.

A tantárgyak közül a matematika, fizika és a kémia keltett indokolatlan félelmet. A fizika és kémia tárgyaknál a kísérletek hiánya tűnt ki a dolgozatokból. Itt is találunk felelőtlen kijelentéseket: „gyerekeim az általános iskola kötelező, itt mindenkinek tudni kellene, de aki nem tanul tovább, azt nem érdekli az anyag, és ha velük foglalkozom, nem jut idő a leendő középiskolásokra”. A pedagógus rossz hangulata így okozott szorongó érzést a tanulóban:

A szülő és az osztályfőnök kapcsolatának hiányára mutat rá a következő idézet:

„Én a szorongó érzést azért érzem, mert a tanáraink és a szüleim is különbözőképpen mondtak véleményt a középiskoláról. Az egyik le akart beszélni róla, a másik rá akart beszélni. Ez a kétféle vélemény úgy összekuszálódott bennem, hogy egyszerűen elkezdtem félni.”

A tanári munka következetlensége is okozhat indokolatlan félelmet. Egy tanuló, aki arról panaszkodott, hogy izzad a tenyere, és éjszaka „röszs álmai” vannak, dolgozatában így írt: „Magyar tanárnőm év végén nagyon szigorúan fogott bennünket. Komplex feladatokat írtunk. Egy vagy két hibáért már négyest adott. Mindig azt mondta, hogy a gimnáziumban rontani fogunk. Ha így tanulunk tovább, akkor nem lesz belőlünk semmi. Meg is értettük, csak azt nem, hogy eddig is tudta, hogy hova fogunk menni tovább, és csak az utolsó négy-öt hónapban bánt velünk szigorúbban, mint eddig. Nagyon sok tanulnivalót adott fel. Verselemzéssel foglalkoztunk, ami sokszor nem ment, de néha három-négy vers is fel volt adva. Most attól félek, hogy jövőre nem bírom.”

A dolgozatok 79,20%-ában találtunk utalásokat a nyolcadik évben ugrásszerűen fokozódó megterhelésre.

Barátok és idősebb ismerősök erősen szubjektív véleménye is megtalálható a félelmi motívumok között. Idézetek: „... sokat kell tanulni, a tanárok a személyt nézik, nem a tudást.” „Ahány kérdést nem tudunk, annyi egyest kapunk.” „... sokkal többet kell tanulni, sőt még éjszakázni is kell.” A tanulók közül sokan kellő kritikával fogadták ezeket a véleményeket. „Félek is, nem is, ez szinte naponta változik, mert ismerőseim mindig nagyképpen, nagy szájjal adták elő élményeiket, és ők magukat így mutatták be, hogy ők könnyen vették az akadályokat.” Témánktól függetlenül meg kell említenünk azt is, hogy a vizsgálat során több alkalommal találtunk olyan utalásokat, amelyekben a pedagógus személyisége követésre méltó példaként motiválta a tanulókat. Néhány idézet: „Nagyon szerettem a biológia tanárunkat, mert nagyon tudott és igazságos volt. Szerinte én még orvos is lehetek.” „... szorgalommal mindent elérhetünk, amit akarunk”. „... tanárom mondta, hogy neki is nehéz volt a középiskola, néha elkeseredett, de azért sikerült neki elvégezni”.

A pedagógiai tevékenység eredményeként fejlett konatív szektort tükröz az alábbi vélemény:

„Engem sokat ijesztgettek az ismerőseim, de én nem félek annyira, hogy letegyek tervemről. Agronómus akarok lenni, tanárait és szüleim is egyetértenek velem.”

Következtetéseink:

1. Bizonyos fokú izgalom természetes jelenség a tanulóknál.
2. Túlzott szorongást okozhat az olyan iskolai légkör, ahol nem megfelelő a kapcsolat tanár és diák között.
3. Az iskolán kívüli spontán és rokonszenvi alapon létrejövő interakciók a család és iskola életéből adódó negatív hatásokkal összegeződhetnek, és azokat erősíthetik.
4. A pályaválasztás megfelelő előkészítése, az adottságok, képességek szakszerű feltárása és fejlesztése ellensúlyozhatja az előítéletek kialakulását.
5. A megfelelő követelményrendszer és ehhez kapcsolódó szokások tervszerű kialakítása megkönnyíti az átmeneti időszakot.

IRODALOM

- Allport, G. W.*: Az előítélet, Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1977.
Geréb Gy.: Az iskola pszichés klímájáról, Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.
Veszprémi L.: A tanulók szociális státuszának vizsgálata az iskolai és családi mikrokörnyezetben, Acta Academiae Pädagogicae Szegediensis, 1971.



DR. SZÉKELY ISTVÁNNÉ
Pécs

A periódusos rendszer tanítása az általános iskola 7. osztályában

Az általános iskolai kémia új tantervi kísérlete befejeződött, és e tanévben már országosan is bevezetésre került. Az új tanterv alapvetően a kémia tanításának legkorszerűbb irányát az anyag szerkezetének megismerésében látja. Ezért kapott döntő szerepet kémia oktatásunkban az anyag szerkezetének tanítása az általános iskola 7. osztályában.

Ma már nem képezi vita tárgyát az, hogy mit tartalmazzon az általános iskola kémiai tanterve, mert a kémiai tanterv társadalmi vitájában egyértelműen megfogalmazódott, hogy szaktudományi szempontból a tanterv jó, megfelel a tanulók értelmi képességeinek, természetesen szem előtt tartva a tanulók életkori sajátosságait is.

A probléma inkább ott jelentkezik, hogy mi módon tanítsuk meg jól az új tantervi anyagot.

A periódusos rendszer tanítása ismét szerepel az új kémiai tantervi anyagban. Igaz, hogy nem ismeretlen előttünk – kémiatanárok előtt – ez a téma. Ezért most inkább csak egy eljárást (a sok közül) szeretnénk ismertetni, hogy hogyan lehet tanítani az általános iskola 7. osztályában „Az elemek periódusos rendszere” című anyagrészt.

A 7. osztály új kémiai tantervi anyagának második fejezetében (II. Atomok és elemek) szereplő fogalmak merőben újak a régi kémiai tantervben szereplő fogalmakhoz viszonyítva. Így pl. az „Atomok és elemek” című témakörben a következő fogalmak szerepelnek: elem, atom, atommag, elektronburok, proton, neutron, kémiai elem, rendszám, tömegszám, relatív atomtömeg, mól, elektronhéj, energiaminimum, periódus, csoport, főcsoport, mellékcsoport, vegyérték-héj, vegyérték elektron, atomtörzs.

Ebből a vázlatos felsorolásból is látszik, hogy mennyi új ismeretanyagot ölel fel az új kémiai tanterv a 7. osztályban, már egy témakörön belül is.

A tanítási óra anyaga: Az elemek periódusos rendszere.

Az óra menete:

I. Az óra első részében a tanult fogalmakat elevenítjük fel, amelyekre ezen a tanítási órán szükség lesz. Ilyen pl. atom, elem, atommag, proton, neutron, elektron.

Írásvetítő segítségével vizsgáljuk meg, hogy az eddig tanult fogalmakat mennyire sajátították el a tanulók. A feladatokat írásvetítőn mutatjuk be, és a tanulók a helyes választ az óra elején kiosztott feladatlapokra írják.

Néhány példa ezekből:

1. Egészítsd ki az alábbi táblázatot!

Neve	Jele	Töltése
atommag		
	P+	
		negatív

2. A magnézium hogyan éri el a nemesgáz elektronburkát?

B: 1 \bar{e} leadásával

D: 1 \bar{e} felvételével

T: 2 \bar{e} leadásával

P: 2 \bar{e} felvételével

II. A téma bevezetése (Előzetes megbízás alapján egy tanuló rövid beszámolót, „kiselőadást” tart Mengyelejev életéről és munkásságáról. Felkészüléshez Fülöp Zsigmond: A bölcsek köve c. könyvet használhatjuk.)

Amint hallottuk, sok tudós próbálkozott azzal, hogy a kémiai elemeket valamilyen módon csoportba foglalja. Eredményre jutott, és maradandónak bizonyult Dmitrij Ivanovics Mengyelejev orosz tudós rendszere. Miért bizonyult jónak a Mengyelejev-féle rendszer? Azért bizonyult jónak, mert a rendszerbeli hely alapján, előre következtetni lehetett az illető elem sajátosságaira. Ma 106 kémiai elemet ismerünk, amelyek tulajdonságait egyenként nehéz lenne megtanulni, mert az egyes elemek tulajdonságai hasonlóak, de mégis különböznek az összes többi elem tulajdonságaitól.

III. Az óra célkitűzése: Ezért a mai órán mi is rendszerbe foglaljuk a kémiai elemeket, hogy könnyebben megismerhessük őket.

IV. Új anyag tárgyalása

1. A rendszer ismertetése

a) Az ismert kémiai elemek rendszámuk (protonszámuk) növekedésének sorrendjében kerülnek fel az applikációs táblára úgy, hogy minden sor végén ott legyen a nemesgáz is.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	¹ H							² He
2	³ Li	⁴ Be	⁵ B	⁶ C	⁷ N	⁸ O	⁹ F	¹⁰ Ne
3	¹¹ Na	¹² Mg	¹³ Al	¹⁴ Si	¹⁵ P	¹⁶ S	¹⁷ Cl	¹⁸ Ar

(valamennyi tanuló rendelkezik a fenti táblázattal)

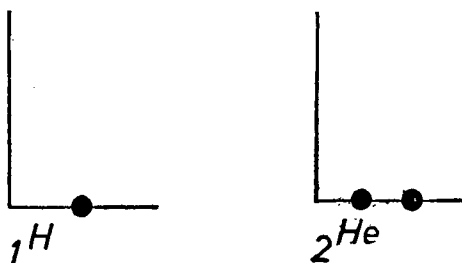
Ezért is nevezhetjük az „elemek rendszerének”.

Amint látjuk, a rendszerben a kémiai elemek atomjaik protonszámának növekvő sorrendjében helyezkednek el. A vízszintes sorokat periódusoknak (szakaszoknak) nevezzük. A periódusok kialakulása az atomok szerkezetének következménye, azért a periódusos rendszer, az *atomok rendszere*.

b) A periódusok tanulmányozása

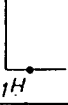
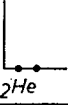
Az elektronburokban az atommaghoz legközelebb a legkisebb energiaszintű elektronok tartózkodnak. A legkisebb energiaszinten *csak 2 elektron* számára van hely. Ide tartozik a hidrogén és a hélium.

(a hidrogén és héliumatom szerkezetét szimbolizáló modellel szemléltetem)



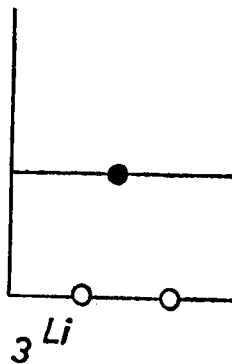
Elhelyezzük a periódusos rendszeren.

(A tanulók felhelyezik a hidrogén és héliumatom szerkezeti modelljét az applikációs táblára)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1								
2	3 <i>Li</i>	4 <i>Be</i>	5 <i>B</i>	6 <i>C</i>	7 <i>N</i>	8 <i>O</i>	9 <i>F</i>	10 <i>Ne</i>
3	11 <i>Na</i>	12 <i>Mg</i>	13 <i>Al</i>	14 <i>Si</i>	15 <i>P</i>	16 <i>S</i>	17 <i>Cl</i>	18 <i>Ar</i>

Ezzel zárul az *első periódus*.

A 3. rendszámú elem a litium. A harmadik elektronja magasabb energiaszinten tartózkodik.



A litiumtól kezdve töltődik fel a második energiaszint. Helyezzük el a rendszerbe a litiumot.

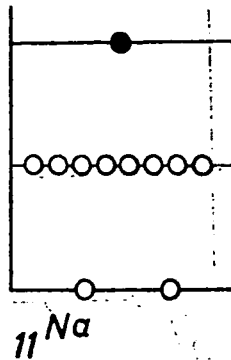
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1								
2		4 Be	5 B	6 C	7 N	8 O	9 F	10 Ne
3	11 Na	12 Mg	13 Al	14 Si	15 P	16 S	17 Cl	18 Ar

Így vizsgáljuk tovább a berillium, bór, szén, nitrogén, oxigén, fluor elemek atomjait. Végül megállapítjuk, hogy a második periódus a neon nevű nemesgázzal zárul. (A felsorolt elemek atomjainak szerkezetét szimbolizáló modellekkel szemléltetni)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1								
2								
3	11 Na	12 Mg	13 Al	14 Si	15 P	16 S	17 Cl	18 Ar

(A modelleket elhelyezik a tanulók az applikációs táblán levő periódusos rendszerre)

A 11. rendszámú elem a nátrium. Külső elektronja még magasabb energiaszinten tartózkodik. Ezzel kezd kialakulni a harmadik energiaszint.



Megvizsgáljuk a litium és nátriumatom szerkezetét, látjuk, hogy elektronburkában 1-1 külső elektron van. Ezért a rendszerben egymás alá kerülnek. (A modellt elhelyezik a tanulók az applikációs táblán levő periódusos rendszerre)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1								
2								
3		12 Mg	13 Al	14 Si	15 P	16 S	17 Cl	18 Ar

(Modellel szemléltetve vezetjük végig a harmadik periódust is, hasonlóan a másodikhoz)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1								
2								
3		12 Mg	13 Al	14 Si	15 P	16 S	17 Cl	18 Ar

Megállapítjuk, hogy itt is nemesgázzal zárul a harmadik periódus, és pedig az argon nevű nemesgázzal, amelynek a harmadik energiaszintje 8 külső elektront tartalmaz.

c) *Részösszefoglalás:*

Ha a kémiai elemeket növekvő energiaszintjeik szerint rendezzük, akkor *periódusokat* kapunk. A perióduson belül a külső elektronok száma *1-8-ig nő*. A kémiai tulajdonság a külső elektronokkal van kapcsolatban, ezért a külső, még le nem zárt héját *vegyérték héjnak*, az azon levő elektronokat *vegyérték elektronoknak* nevezzük. Az atommagot és az elektronburok változatlanul maradó belső elektronjait *atomtörzsnek* nevezzük. A belső, általában lezárt héjakon levő elektronok és az atommag a kémiai folyamatokban nem változnak meg. A periódusos rendszer 7 periódusból (vízszintes sorból) áll.

d) *Vegyérték elektronok jelölése:*

Mivel a kémiai reakcióban a vegyérték elektronoknak kiemelkedő szerepük van, gyakran a vegyjel mellett egy kis ponttal tüntetjük fel ezeket. Ilyenkor a vegyjel az atomtörzsét jelenti.

$H \cdot$	$\cdot He \cdot$	$Li \cdot$
$Na \cdot$	$\cdot Ca \cdot$	$\cdot Al \cdot$
$\cdot \underset{\cdot}{C} \cdot$	$\cdot \underset{\cdot}{N} \cdot$	$\cdot \underset{\cdot}{O} \cdot$
	$\cdot \underset{\cdot}{Cl} \cdot$	$\cdot \underset{\cdot}{Ne} \cdot$

2. a) *A főcsoport ismertetése*

A periódusok kiépülése következtében vannak olyan elemek, amelyeknek azonos számú külső elektronja van. (Szemléltetés: Li; Na; K) Ezek a rendszerben egymás alá kerülnek, függőleges oszlopban vagy csoportban. A csoportok két fő részre oszlanak: 8 ún. főcsoportra és 10 mellékcsoportra. A főcsoport elemeit a római szám mellé írt nagy A betűvel, a mellékcsoport elemeit a nagy B betűvel jelezzük. (Szemléltetés a periódusos rendszeren) A függőleges A oszlop elemeit, a *főcsoport elemeinek* nevezzük (az általános iskolában főleg a főcsoport elemeivel foglalkozunk). Az egy-egy főcsoport egyes elemeinek elektronburkába tartozó külső elektronok száma megegyezik. (Szemléltetés: Li; Na; K és Be; Mg; Ca) A kémiai tulajdonság összefüggésben van a külső elektronokkal. Ebből következik, hogy az egyes függőleges oszlopba tartozó elemek kémiai tulajdonságai nagyon hasonlóak.

Figyeljük meg, hogy milyen összefüggést látunk a főcsoport oszlopszáma és az ott levő elemek külső elektronjai között? (Szemléltetés)

Megállapítás: a külső elektronok száma megegyezik a főcsoport oszlopszámával.

b) **I. főcsoport:** ide tartozik a litium, a nátrium és a kálium.

Li .
Na .
K .

Nagyon reakcióképes fémek. Összefoglaló nevük: *alkáli fémek*

c) **II. főcsoport:** ide tartozik a berillium, a magnézium, a kalcium.

• Be •
• Mg •
• Ca •

Fémes tulajdonságuk, reakcióképességük gyengébb, mint az I. főcsoport elemeié.


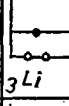
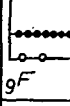


d) Vizsgáljuk meg a VII. főcsoport elemeit!

•• • F • •
•• • Cl • •

Ide tartozik a fluór, a klór, a bróm, a jód.
Mint látjuk 7-7 külső elektronjuk van: F; Cl;
Negatív elemek, összefoglaló nevük: *halogén elemek*

3. Vizsgáljuk meg a külső elektronok alapján a növekvő és a csökkenő, illetve a pozitív és a negatív tulajdonságait az elemeknek.

(Szimbolikus modellel szemléltetjük az I. és a VII. főcsoport elemeinek atom-szerkezetét, és a modellt a tanulók elhelyezik az applikációs táblán levő periódus rendszerre)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	 1H							2 He
2	 3Li	4 Be	5 B	6 C	7 N	8 O	 9F	10 Ne
3	 11Na	12 Mg	13 Al	14 Si	15 P	16 S	 17Cl	18 Ar

Megállapítás: az I. és a VII. főcsoport esetében az elemek rendszámának növekedésével nő az energiaszintek száma. A külső elektronok mind távolabb kerülnek az atommagtól.

V. Alkalmazott összefoglalás

1. Hogyan függ az atom szerkezetétől a nemesgázok viszonylagos közömbössége?
2. Mely atomok elektronszerkezete áll a legközelebb a nemesgázok elektronszerkezetéhez?

3. A periódusos rendszerből állapítsd meg a fluor (F):

a) rendszámát

b) tömegszámát

c) protonszámát

d) neutronszámát

e) elektronszámát

f) vegyérték elektronok számát

Az új kémiai tantervi anyagot igazán eredményesen csak akkor tudjuk tanulóinknak átadni, ha együtt valljuk Roger Gallal: „...kialakítjuk a nevelőben azt az igényt, hogy jól átgondolja módszereit és eszközeit, világosan ellenőrizze ezek eredményeit, tökéletesítse szerszámain, ezzel együtt a haladás és az élet útjára vezetjük... hogy mindig újból magáénak érezze a fiatalság csodálkozását, tudásvágyát és lelkesedését.” (Roger Gal: Hol tart ma a pedagógia?)

IRODALOM

1. *Sárik Tibor:* Kémia 7. Az általános iskola 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1979., 74. o.
2. Tankönyvpótló kémiajegyzet a tantervi kísérletben résztvevő általános iskolák 7. osztálya részére. II. fejezet: Az anyag szerkezete, 39. o.
3. *Nyilasi János:* Szervetlen kémia, Gondolat Kiadó, Bp., 1975., 12. o.
4. *Korcsmáros Iván:* Általános és fizikai kémia (kézirat), Tankönyvkiadó, Bp., 1974., 128. o.
5. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve III. kötet, 1978., 323. o.
6. *B. V. Nyekraszov:* Általános kémia, Tankönyvkiadó, Bp., 1957., 190. o.
7. *Chemie Lehrbuch für Klasse 8.* Berlin, 1979., 19. o. és 84. o.
8. *Fülöp Zsigmond:* A bölcsek köve, Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1957., 301. o.



SZANDI ÁGNES
Szombathely

Könyv- és könyvtárhasználat

- AJÁNLÓ BIBLIOGRÁFIA AZ ÚJ TANTERVI KÖVETELMÉNYEK TELJESÍTÉSÉHEZ -

1. *ANGYAL Istvánné:* Könyvtári foglalkozások általános iskolásoknak. - Könyvtáros, 1973. 10. sz., 605-606. l.
2. *ARATÓ Ferenc:* A könyv és könyvtár szerepe a mai magyar iskola nevelőmunkájában. - A könyv és könyvtár szerepe a nevelő-oktató munkában. Balatoni beszélgetések, 1972. Bp., 1973., 8-17. l.
Arató cikke elsősorban elméleti jellegű. Az iskolai könyvtár feladatáról, szolgáltatásairól, pedagógiai problémáiról szól. Beszámol arról, hogy az iskolai könyvtárak tevékenységüket hogyan illeszthetik be az iskola funkciórendszerébe.
3. *BÍRÓ Ágnes:* Nyelvtan a könyvtárban. - Könyv és Nevelés, 1975. 1. sz., 28-30. l.
Az írás ahhoz igyekszik néhány szempontot adni, hogy az anyanyelvi oktató- és nevelőmunka mely területein használhatók fel a legeredményesebben A magyar nyelv értelmező szótára, a

- Magyar értelmező kéziszótár, A magyar nyelv történeti – etimológiai szótára, a Helyesírási tanácsadó szótár és az Idegen szavak és kifejezések szótára.
4. CSERVENYÁK Lászlóné: Komplex anyanyelvi óra a könyvtárban. – Pedagógiai Műhely, 1978. 1. sz., 27–29. l.
- Cservenyák könyvtárban tartott komplex anyanyelvi óra forgatókönyvét írja le. A Szabács viadala című mondafeldolgozást választotta az óra anyagának. Az óra leírása érzékelteti, „hogyan fejleszthető a tanulók szó- és írásbeli kifejezőképessége, hogyan hasznosítható a tárgyi és tartalmi koncentráció lehetősége, a differenciált munkaforma hogyan mozdítja elő a kiváló, a jó, a közepes, és a gyenge tanulók képesség szerinti fejlődését”. Számot ad arról, hogy a búvárkodás milyen lehetőséget ad az önálló ismeretszerzésre, tanulásra, önművelésre.
5. CSULÁK Mihály: Dolgoztatás és az iskolai könyvtár. – Könyv és Nevelés, 1975. 1. sz., 19–25. l.
- Hogyan lehet könyvtárban felkészülni a dolgoztatásra? A szerző módszere: a tanulók megírhatják a dolgozatot úgy is, hogy „csupán” ismertetik a kérdésre vonatkozó szakirodalmat – pontos hivatkozással. Csulák közli az újfajta dolgozatok esetében fellépő elvárásokat, számot ad kísérletének eredményéről.
6. CSULÁK Mihály: Könyvtár és korszerűség. – Köznevelés, 1978. 16. sz. 3–4. l.
7. DÁN Krisztina–SZABOLCSI József: Az olvasás, a sokkönyvűség, a könyv- és könyvtárhasználat az új tantervben. – Könyv és Nevelés, 1976. 1. sz., 27–37. l.
- A cikk arra ad feleletet, milyen szerepet kap a könyv és könyvtár az új tantervek tervezetében, hogyan lehetne elősegíteni, hogy az iskolai könyvtár határozottabban kapja meg azt a fontos szerepet, amelyet a tanulási-tanítási folyamatban be kell töltenie.
8. DARÓCZI Zoltánné: Környezetismeret, 2. osztály. – Könyv és Nevelés, 1977. 3. sz., 115–117. l.
- Az iskolai könyvtárban tartott környezetismereti óra vázlata.
9. HANIS Béláné: Magyar irodalom, 6. osztály. – Könyv és Nevelés, 1977. 3. sz., 117–118. l.
- Az iskolai könyvtárban tartott 6. osztályos magyar irodalomóra anyaga: A mondák. (Összefoglaló, rendszerező óra.)
10. KISS Anna: A gyermekkönyvtáros és az általános iskolai pedagógusok közötti együttműködés munkaformái. (Humán tárgyak) – Gyermekkönyvtári tanulmányok. (Szerk.: Vargha Balázs.) [Kiad. az] Országos Széchenyi Könyvtár, Könyvtártudományi és Módszertani Központ. Bp., 1973. NPI. 9–34. l.
- A Debrecenben végzett kísérlet arra keresett választ, hogy a könyvtárban tartott foglalkozások mennyire teszik lehetővé a tanulók gondolkodási színvonalának megismerését; mennyiben járulnak hozzá a tanítási óra hatékonyságához, az adott tantervi téma tanításának eredményességéhez. A foglalkozásokat mindig az illető tanítási órát megelőzőve tartották, kapcsolódva az óra anyagához.
- Néhány tantárgy: a magyar irodalom, az ének-zene és a történelem néhány órájának az anyagát közli a tanulmány. Óravázlatot közöl a közmondások, a találós kérdések, a népballadák és népdalok anyagáról.
- Az ének-zene tanórán a népballadákat dolgozták fel a könyvtárban; a történelem tantárggyal kapcsolatosan Az őskor világa c. tárgykörben folytattak vizsgálatot.
11. KEREK Lajos: Történelemóra a könyvtárban. – Könyv és Nevelés, 1979. 2. sz., 71–76. l.
5. osztályos – könyvtárban tartott – történelemóra vázlata. A rómaiak hazánk területén.
12. KISS Györgyné–RÁCZ Lídia: A gyermekkönyvtáros és az általános iskolai pedagógusok közötti együttműködés munkaformái. – Gyermekkönyvtári tanulmányok. (Szerk.: Vargha Balázs.) [Kiad. az] Országos Széchenyi Könyvtár, Könyvtártudományi és Módszertani Központ. Bp., 1973. NPI. 35–74. l.
- A cikkben arról olvashatunk, hogyan lehet a 2. osztályos tanulókkal játékos formában megismertetni a könyvtárat, milyen módon hívhatjuk segítségül a csalimeséket, találós kérdéseket, népi mondókat, verseket.
3. osztályos – könyvtárban tartott – környezetismereti óravázlatot közöl. A feldolgozott anyag rész: A földrajzi alapismeretekről tanultak összefoglalása.
- Természettudományos tantárgyakhoz kapcsolódó foglalkozások anyagával is megismerkedhetünk.
- A 6. osztályos élővilágórán szerzett ismeretekre támaszkodik a „Zöld erdőben, zöld mezőben sétál egy madár” c. forgatókönyv. Hogyan tudjuk játékosan megismertetni a tanulókat az állat- és növényvilágról szóló ismeretterjesztő és szépirodalmi művekkel?
- Az „amerikai mozaik” Észak-Amerika földrajzával, történelmével, növény- és állatvilágával foglalkozik.
- A könyvtárban is lehet játszani a vegyjelekkel, képletekkel, egyenletekkel! A cikk a 8. osztályos pártásoknak ajánlja ezt a foglalkozási formát.
- Megtudhatjuk, hogy a nyelvi játékok mennyire és hogyan tudják segíteni az anyanyelvi nevelést.

13. KISS Györgyné-SZABÓNÉ BECKER Hajnalka: Önálló ismeretszerzés – játékosan. – Könyvtáros, 1975. 6. sz., 341–342. l.
A cikk néhány példát említ arra, hogy a gyerekek milyen forrásokból, milyen módszerekkel tudják megszerezni azokat az ismereteket, amelyekre szükségük van. A vetélkedő néhány kérdését is közli.
14. KISS Gyuláné: Építkezés. – Könyv és Nevelés, 1977. 1. sz., 29–30. l.
Kiss Gyuláné azzal ismerteti meg bennünket, hogy a 2. osztályos környezetismereti tantárgyban a „Munkahelyek, foglalkozások” témakörben az „Építkezés” feldolgozásában milyen ismeretnyújtó forrásokat használhatunk fel.
15. KÖNYVES-TÓTH Lilla: A könyv és a könyvtár az oktatási folyamat korszerűsítésében. – Pedagógiai Szemle, 1976. 7. sz., 598–607. l.
A cikk az információforrások használatának előtérbe kerülésével kapcsolatban a könyv és könyvtár eszközjellegű használatáról ír. Önálló problémakutatás és megoldás, alkotó ismeretszerzés nem csupán 1–2 könyv, hanem több különböző könyv használatával a könyvtár használatát igényli. Beszámol a szerző a könyvtárban tartott órák módszertani kérdéseiről: a könyv és könyvtárhasználati ismeretek elsajátításáról.
16. KUTAS Antalné-SCHONBERGER Józsefné: [Hatodik] 6. osztályos élővilágóra a könyvtárban. – Könyv és Nevelés, 1977. 2. sz., 62–67. l.
6. osztályos – könyvtárban tartott – élővilágóra vázlatát közli. Tananyag: Az erdő növényei.
17. LÖRINCZ Lajos: Korszerűség és tanulás. – Köznevelés, 1978. 23. sz., 8. l.
18. Módszertani műhelyek, [Közread. a szerk.] – Könyv és Nevelés, 1978. 6. sz., 237–238. l.
19. NÉMETH Ilona: Könyvtári órák. – Csongrád megyei Hírlap, 1979. márc. 24., 4. l.
20. Órák a könyvtárban. [Tanulmányok.] (Szerk.: Katsányi Sándor.) [Kiad. az] OSZK, KMK, [Budapest], Fővárosi Pedagógiai Intézet, Bp., 1974., 9–99. l.
Módszertani útmutatót ad, hogyan kell a könyvtárban tanórát tartani. Óravázlatot közöl:
 1. Olvasás 1. oszt. Tananyag: A nagy G és Gy betűk nyomtatott alakjának ismertetése; olvasása; és a „Géza új cipőt kapott” c. olvasmány tartalmi elemzése.
 2. Környezetismeret 3. oszt. A könyvtár, mint művelődési intézmény.
 3. Környezetismeret 3. oszt. A földrajzi alapismeretekről tanultak összefoglalása. A felszínről, a vizekről, az időjárásról tanultak rendszerezése, elmélyítése.
 4. Olvasás 4. oszt. A fackétól a traktorig c. olvasmány előkészítő tárgyalása.
 5. Összevont magyar- és osztályfőnöki óra, 5. oszt. Az óra tárgya: I. A kézikönyvek két típusának bemutatása: szótárak, lexikonok kezelése.; II. A könyvtári osztályozási rendszer megismerése, a szakkatalógus használatának gyakorlása.
 6. Történelem 5. oszt. Az ókori Athén.
 7. Napközis foglalkozás 5. osztályosokkal. Tárgya: Az ókori Görögország és Róma társadalmi és kultúrája.
 8. Földrajz, 5. osztály. A Tisza.
 9. Irodalom, 7. osztály. Képek Petőfi életéből.
 10. Történelem, 7. osztály. A parasztság helyzete és mozgalmi Magyarországon, a kapitalizmus kibontakozásakor.
 11. Irodalom, 7. osztály. Bevezetés az irodalomolvasásba: „A könyv az élet tükré.”
 12. Irodalom, 8. osztály. A tanulók magánolvasmányai.
21. PALOTÁS Ádám: Könyv- és könyvtárhasználat a tantárgycsoportos oktatásban. – Könyv és Nevelés, 1978. 3. sz. 117–122. l.
22. SZIJJ Jánosné: Hogyan neveltem olvasóvá tanulóimat? (Magyarórák a könyvtárban.) – Módszertani Füzetek, Szombathely, 1978. 4. sz. 38–48. l.
Könyvtárbevezetést közöl egy 6. osztály számára. Javaslatot tesz arra, hogy milyen órákat alkalmas könyvtárban tartani.
23. TOKAJI NAGY Erzsébet: Az iskolai könyvtár szerepe a tanulók ismereteinek gyarapításában. – Jelentkezünk, 1977. 30. sz. 3–14. l.
A Szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskolában folytatott kísérlet célja az volt, hogy egy foglalkozássorozatban mutassa be azokat a tevékenységformákat és módszereket, amelyek megvilágítják a könyv munkaeszköz szerepét egy adott ismeretanyag megszerzésében, valamint a 10–11 éves tanulók természettudományos ismereteinek gyarapítása, illetve természettudományos gondolkodásának fejlesztése.
A foglalkozás témája: A halmaz fogalmának megismerése.
24. TÓTH József: Vessük el, mert régi? – Köznevelés, 1978. 24. sz. 9. l.
25. UMRIN Edit: A városi átlag fölött. – Köznevelés, 1978. 38. sz. 8. l.
26. VÉGH Józsefné: Komplex tanóra a könyvtárban. – Baranyai Művelődés, 1974. 1. sz. 54–56. l.



LAJKÓ LAJOS
Ásotthalom

Szituációs játék az alsó tagozatos osztályfőnöki órákon

Szocialista társadalmunk előrehaladásának, politikai, gazdasági céljaink megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele a hatékonyabb nevelőmunka, amelynek megvalósítását segítik a 3. és 4. osztályokban bevezetésre kerülő osztályfőnöki órák is. A tantervi célok, feladatok ismeretében, a vonatkozó szakirodalom tanulmányozása közben azt tapasztaltuk, hogy az osztályfőnöki órák fogadtatása a gyakorlatban, vezetésük, metodikai eljárásaik jelenleg még nem adekvát a társadalom elvárásával. Harsányi István a pedagógusok véleményét így tipizálja: „Inkább tíz szakórát, mint egy osztályfőnöki órát”. (5) Igaz, közülük sokan nem osztályfőnökök. Bár az osztályfőnökök is sokat problémáznak ezen. „Az általános iskolai nevelők – különösen az osztályfőnökök – körében továbbra is komoly napirendi téma az osztályfőnöki munka megszervezése, az osztályfőnöki órákra történő felkészülés és azok eredményes levezetése”. (10.)

A 3. és 4. osztályos tanulócsoportokban az osztályfőnöki órák a szabad beszélgetési órák formájára új tartalommal, kevés módszertani tapasztalattal kerültek bevezetésre. „Létjogosultságát senki sem vitatja, gondot okoz azonban ezeknek a foglalkozásoknak szervezése és vezetésének módszere.” (3.) Az ismert eljárások felhasználására utal továbbá Gabriel Józsefné: „Nem szabad a felső tagozatos osztályfőnöki órák mintájára szervezni a tanítást. Helytelen a felelősök egész órát betöltő beszámolójára építeni, de nem helyes csupán az erkölcsi nevelésre, a viselkedéssel kapcsolatos modifikációra vagy az egyén problémáira szűkíteni az osztályfőnöki órákat”. (3.)

Az elméleti és gyakorlati tapasztalatunk egyeztetése során a következő *célt* jeleltük magunknak: az osztályfőnöki munka előkészítésénél, szervezésénél a tantervi tartalom feldolgozását úgy kell végeznünk, hogy minden tanuló érezze, szükség van rá az órán, és felszabadultan, önként, belső motiváltsága alapján cselekedjen, nyilatkozzon, véleményt mondjon.

A *feladataink* között szerepelt olyan új feldolgozási eljárás keresése, amely legközelebb áll a 9–10 éves korú gyermekekhez, és élményszerű maradandósággal, játékosan sajátíttatja el velük a szükséges ismereteket.

A céljaink eléréséhez a körülhatárolt feladatok konkrét megformálását empirikus próbák alapján valósítottuk meg. *Legalkalmasabbnak az alkotó dramaturgia alkalmazását, a játékos megjelenítést találtuk.* A következőkben ezt a játékos feldolgozási módot azzal a reménnyel mutatjuk be, hogy gyakorlati alkalmazásával hozzájárulunk az alsó tagozatos osztályfőnöki órák metodikájának szélesítéséhez, valamint az osztályfőnöki nevelőmunka eredményesebbé tételéhez.

A FELDOLGOZÁS MÓDSZERES BEMUTATÁSA

Osztály: Harmadik.

émakör: Közösség és személyiség (a témakör 7. órája).

z óra anyaga: Felnőttek és gyermekek (11; 41. p.).

eladat: Megvizsgálni a gyerekek alapvető udvariassági megnyilatkozásait a felnőttekkel szemben. Megértetni az azonos viselkedési formák különböző értékét más-más szituációkban. Példát állítani a tanulók elé a helyes viselkedési formák kiemelésével. A megfelelő magatartás formálása, alakítása az adott helyzetben.

Módszer: Szóbeli közlés, beszélgetés, önálló megfigyelés, gyakorlás, meggyőzés, követelés, *szituációs játék*.

Tevékenységek: Bábok készítése, bábjáték adott szituációra.

Munkaforma: Frontális osztálymunka, csoportmunka.

Szemléltetés: Szituációs bábjáték, rögzített szöveg.

A szituációs játék előkészítése

A feladatot az előző osztályfőnöki órán adjuk ki. Beszélgetünk a tanulók naponkénti élményéről, az iskolába érkezésről, a járműveken való utazásról. (Élmények meghallgatása.) A játék fogalmazásához ezt az alapszituációt választottuk, néhány megkötyött fogalom beépítésével. Az értékelés szemléletesebbé tétele céljából a többcsoportos foglalkozás látszott legeredményesebbnek. A 23–25 fős osztályokat 4 csoportra (A, B, C, D) osztottuk.

Szóbeli instrukció: A következő órára fogalmazatok rövid történetet, amelyben a következő szavak szerepeljenek!

Írd le!

„A” csoport:	„B” csoport:
átadja	nem adja át
kedves	nem kedves
segít	nem segít
hangos	nem hangos

„C” csoport:	„D” csoport:
csúfolkodó	nem csúfolkodó
kötekedő	nem kötekedő
tolakodó	nem tolakodó
hangos	nem hangos

történeteket úgy fogalmazzatok meg, hogy abban a felnőttek iránti udvariasság, előzékenység az iskolában, családban, az utcán, járműveken éppen olyan legyen, ahogy a valóságban látjátok!

Ezeket a történeteket a következő osztályfőnöki órán bábuokkal fogjátok bemutatni, amit akkor készítünk el. A bemutatóra felhasználható idő csoportonként 2 perc.

Az óra menete

I. Bevezető rész: 1. Van-e minden csoportnak története a megadott szavak felhasználásával? (Tanulói beszámoló.)

Most azokat a bábukat fogjuk elkészíteni, amelyekkel történeteiteket eljátsszátok! Az óra előtt a padra készített kesztyű, sapka, sál mellé a zsebkendőtököket tegyétek hozzá! Remélem, mindenki szép, tiszta! Ezek lesznek a kellékek.

2. Bemutatom, hogyan lesz a kesztyűből bábu. Kifordítok egy ötujjas kesztyűt, két ujját kihúgom, így veszem a kezemre. Nézzétek, mit tud

Serkentés arra, hogy egyéni élményeik alapján beszámoljanak tapasztalataikról, azok ellentmondásairól.

Motiválás – célképzet.

Az óra menetéből csak azokat a részeket emeljük ki, amelyek a szituációs játék ismertetése szempontjából fontosnak tartottunk.

Eszközök előkészítése.

Bemutató, magyarázat.

a zsebkendő! Csomót kötök a sarkára, az ujjamra így húzom fel. A sapka a kezemen egy kisfiút jelképez, ha kifordítom, eligazítom, már felnőtt is lehet. Mit gondoltok, a sálból mit készíthetünk? Kislány, néni, színpadi függöny stb. 3. A csoportok tagjai üljenek egymáshoz közelebb! Beszéljétek meg, milyen bábukat használtak! Készítsétek el azokat! Igyekezzetek, mert csak néhány perc áll rendelkezésetekre! Addig én elkészítem a magnetofont felvételhez, hogy a történeteiteket rögzítsük. A csoportok – úgy látom – kész is lettek a bábukkal. Kezdjük a játékot!

II. Az ismeret feldolgozása:

1. Először az „A” csoport mutassa be történetét! Mi, a többiek, nézők leszünk. Figyeljétek egymás játékában, melyik viselkedési mód az utánzásra méltó! Melyiken kellene változtatni? Hogyan?

„A” csoport: „Pisti és a néni” (címet adták a történetüknek) „Szervusz, kisfiam! Te is jössz hazafelé az iskolából? Igen! Tessék leülni ide! Milyen *kedves* vagy, tudod, olyan kevés jó gyerek van manapság, aki *átadja* a helyét. Látom te *segítőképz* vagy! Nem értettem, mit mondtok a néni, mert *hangos* a busz!” (Közel hajolt a nénihez.) „Jaj, ne kiabálj úgy a fülembe! Nagyon hangos voltál. Úgy látom, már meg is érkezünk. Szervusz, kisfiam!”

„B” csoport: „Rosszcsont Peti és Rosszcsont Péter története” (Egyformán rosszak, hiszen a név megválasztásával is ezt szerették volna kifejezni, mint ahogy utólag elmondták.)

„Gyertek, gyerekek, gyorsan szálljatok fel! Segítsetek csak a néni táskáját feladni! *Nem segítetek!* Miért vagy ilyen udvariatlan? Csak! Kisfiam, engedj ide leülni, mert elfér a csomagom is! Nem hallod, mit mondok? Miért kiabál a néni? Ez *nem hangos* egyáltalán, de ha *nem segítőkész* valaki, annak kiabálhatnak. Na, add át a helyed! *Nem adom!* Miért? Csak! Nahát, te aztán egy csöppet *se* vagy *kedves!* A néni se az! A néni jobban tud kapaszkodni, mint én! Na, most már csend legyen! Mindjárt leszállítalak benneteket! Nem leszünk csendben! Miért vagytok ilyen rosszak? Csak! Csak! Na, végre itt a megálló!”

„C” csoport: „Utazás a nagymamához”

„*Kötekedő!*” „*Csúfolkodó!*” „*Tolakodó!*” „*Kötekedő!*” „*Csúfolkodó!*” (A gyerekek egymás között.)

„Én szállok fel elsőnek, mert én vagyok a legkisebb! Nem te! Hanem én! Csendben legyetek! Jaj, de *hangosak* vagytok! Téged anyu visz fel, te még nem tudsz egyedül felszállni! De! Tudok! Nem tud! Nem tud! Ne kötekedjétek egymással. *Kati a csúfolkodó!* Na, végre jön a busz! Engedjétek előre! Ne toladodjatok! In-

Érzékleti élmény.

Információfelvétel.

Frontális osztálymunka.

Felkészülés a csoportmunkára.

A kreatív megnyilatkozáshoz szükséges feltételek megteremtése: oldott légkörű játék.

Konkrétum gyűjtése. Szövegrögzítés.

Megfigyelési szempont kijelölése.

Konkrétumok bemutatása. Szituációs játék

Csoportmunka.

Megjegyzés: a két tanulón kívül, akik a párbeszédet mondták minden tanulónak találtak szerepet. Ők voltak a busz ülései előre hajolva, és egyben a busz mozgását, a motor hangját utánozták. A gyerekek maguk differenciáltak – s mint utólag kiderült, helyesen –, hogy ki milyen „szerepet” tud jól játszani. A nénit „zsebkendőbe”, Pistit „kesztyűnek” öltöztették.

Megjegyzés: A történet szereplői a kalauz, egy utas mint felnőtt és két gyerek. Szöveget nem mond a busz vezetője, de ő utánozza a motor hangját. Ebben a csoportban is volt minden tanulónak szerepe, s a jellemek megformálására választott tanulók telitalálatot jelentettek. Annak ellenére, hogy a két „rosszcsont” valójában igen jó tanuló kislány, de mindenkor szókimondóak, nagyhangúak. A két fiú „kesztyű” jelmezben volt, két ujjá teljesen kihúzva, ezek a fülek és a többi három csak félig, mert mint indokolták, mindig kócos a hajuk. A „néni” itt zsebkendő volt, a buszvezető pedig egy sildes sapka.

A történetben egy anya, egy nagymama „zsebkendő” bábú, a gyerekek közül kettő „kesztyű” bábú, a legnagyobb „sapka” bábú volt. A helyszín: várják a buszt, majd utaznak, és megérkeznek a nagymamához. Térben és időben legtöbbet ők mozogtak.

dulhatunk! (A gyerekek most valamennyien az előző szereptől függetlenül kigyóvonalba sorakoznak, egymás vállát fogják, és a busz mozgását játsszák.)

„Megérkeztünk! Köszönjétek a nagymamának! Nem hallom! Csak a *hangos* köszönés a szép, gyerekek. Szervusztok! Gyerünk, menjünk haza, már vár a tata!”

„D” csoport: „Hallgassátok meg, mire kell vigyázni a buszon.”

„Itt kell leszállni a buszról, kalauz bácsi? Nem még, majd a következőnél. Ez a gyerek *nem tolakodó*. A rendőr szólt neki, hogy ne tolakodjon! A mi osztályunkban *nem kötekedő, nem tolakodó* gyerekek járnak. *Nem hangos* az osztályunk!”

2. Értékelés: Nagyon ügyesen dolgoztatok. Külön dicséretet érdemeltek, mert a csoportok minden tagjának volt feladata a játék során. A ti tetszéseket melyik csoport munkája nyerte el? Miért?

Megjegyzés: A csoportban egy kalauz volt, akit egy „sapka” személyesített meg, a többiek zsebkendő bábút készítettek. Úgy próbálták megoldani, hogy mindenkinek legyen szerepe, egy-egy mondatot mondtak különösebb tér és egymáshoz való helyzetváltoztatás nélkül. Véleményünk szerint a leggyengébben sikerült produkció volt.

Konkrétumok elemzése.

Információ feldolgozás, beszélgetés.

Frontális osztálymunka.

A szituációs játék elemzéséből adódó észrevételünk

Valamennyi történetben jól találták meg az udvarosság alapvető szabályainak beültetését, azok a csoportok is, akik a helyes, s azok is, akik a helytelen cselekedeteket kellett, hogy megjelenítsék. Jól érzékeltették, hogy a pozitív tulajdonságok, cselekvések tagadása már helytelen viselkedést eredményez, s ugyanígy, hogy a negatív tulajdonság tagadása pozitív tulajdonságra, cselekvésre változik. Bár az „A” csoport elég rosszul szövegezett, és gyengén dramatizált jelenettel állt elő, azért a lényeg benne volt, hogy mi a különbség a „tolakodó” és „nem tolakodó” között. Valamennyi csoportnál szerepelt a „hangos” megjelölés. Kíváncsian vártuk, hogy összehasonlíthatóan jelentkezik-e a történetekben, hogy azonos tulajdonság különböző helyzetekben lehet jó is és rossz is.

Kiemelve ezeket:

– A: „Jaj, ne kiabálj úgy a fülembé, annyira nem kell kiabálni a fülembé. Nagyon hangos voltál.”

– B: „Nem hallod, mit mondok? Miért kiabál a néni? Ez nem hangos egyáltalán, de ha nem segítőkész valaki, annak kiabálhatnak.”

– C: „Köszönjétek a nagymamának! Nem hallom! Csak a hangos köszönés a szép, gyerekek.”

– D: „A mi osztályunkba nem kötekedő, nem tolakodó gyerekek járnak. Nem hangos az osztályunk!”

(Az összehasonlításoknál nagy hasznát vettük a magnónak, hiszen kellő helyen leállítható, visszajátszható volt a történet. A visszahallgatás most már a szereplő csapat számára is biztosította a „kívülálló”, a „néző”, ill. a hallgató szerepet.)

A gyerekek jól érezték, hogy alkalmanként a hangos beszéd durvaságot jelent, de halk beszéd is lehet figyelmetlenség. Minden történetnek volt felnőtt és gyerek szereplője, pedig erre külön nem tértünk ki a szóbeli instrukcióban. Maguk is jól érzik, hogy a viselkedési formák konfliktusai leggyakrabban a felnőttek és gyermekek között keletkeznek. A felnőttekkel szemben érzett udvariassági készségük megmutatkozott, de bírálta is a felnőtteket. „A néni is hangos!” „A néni jobban tud kapasz-

"kodni!" Itt tértünk ki külön arra, hogy igazán udvariasságról akkor beszélhetünk, ha a helyes viselkedés kezdeményezői mi vagyunk. A felnőttektől nem, a tanulóktól pedig nem feltétlenül várjuk el a kezdeményezést.

Összefoglalva: Tapasztalataink alapján látható volt, hogy minden gyermekben van valami veleszületett színészi hajlam, amelyen a gyermekjátékok alapulnak. Ebben a játékban is tanulságot tettek a megfigyelőképességükről, képzelőtehetségükről és a rendkívül finom valóságérzetükről. A tervezés, várakozás, a felkészülés élményének betetőzése a közös játék lett. A gyermeki képzelőerő most is lenyűgöző volt. Meglátásunk szerint, a fent említett módon – amely csak egy a sok közül – lehetőséget adtunk a gyermeknek alkotóképességeik kiélésére, önkifejezésre, hogy mindez segítséget nyújtson neki érzékeny állásfoglalások és a szocializált interperszonális viszonyok kezdeti alakulásához. A csoportok tagjai érezték saját szerepük fontosságát. Az együttműködés jegyében végzett tevékenység öröme hatotta át szereplésüket, s közben a nevelőnek módja volt megfigyelni a más módszerrel alig feltárható személyiségjegyeket.

Jól kitűnt, hogy a gyermekek legőszintebben, legszívesebben a játékban nyilatkoznak meg. A játékos megoldás a jövőben az egyik legjelentősebb módja lehet ezen a szinten annak a nevelési eredményvizsgálatnak, amellyel megtudjuk a közösségről, a csoportról, az egyénről, hogy milyen magával hozott ismeretekkel rendelkezik. Az osztályfőnök ezen visszajelzés alapján teheti tudatosabbá, tervszerűbbé a nevelőmunkáját.

IRODALOM

1. Bíró K., 1976: Erkölcsei tudatossági szintvizsgálatok (és a kísérleti etika oktatás eredményei az általános iskola negyedik osztályában) Akadémiai Kiadó Bp.
2. Bíró K., 1976: Erkölcsei nevelés az osztályfőnöki órákon. A tanító. 1. sz.
3. Gabriel J.-né, 1978: A szabadbeszélgetési órák tapasztalatainak felhasználása az osztályfőnöki órákon. A tanító 11. sz.
4. Hankovszky V., 1978: Osztályfőnöki óra az általános iskola 3–4. osztályában. Köznevelés 29. sz.
5. Harsányi I., 1972: Az iskolai nevelés pszichológus szemmel. Tankönyvkiadó. Bp.
6. Lajkó L.–Lajkó L.-né, 1979: Pedagógiai, pszichológiai szempontok a 9–10 éves tanulók neveléséhez az osztályfőnöki munkában. Csongrád megyei pályamunka 1979.
7. Majzik L.-né, 1978/a: Az órák éves rendszere és vezetésének metodikája. A tanító 2. sz.
8. Majzik L.-né, 1978/b: Osztályfőnöki óra pedagógiai tervezése. A tanító 3–4. sz.
9. Majzik L.-né, 1978/c: Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskolai 1–4. osztály számára. Tankönyvkiadó Bp.
10. Pleskó A., 1978: Felkészülés az osztályfőnöki órákra. Módszertani Közlemények 3. sz.
11. Szebenyi P., (szerk.) 1978: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet.
12. Zrinszky L.–Ballér E., 1977: Általános pedagógiai útmutató az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséhez. OPI. Bp.



Gondolatok egy József Attila-vers komplex esztétikai elemzéséről

A vers, amelynek részletes elemzésével foglalkozom, *József Attila: Medvetánc* című verse, a jelenlegi tantervben az általános iskola nyolcadik osztályának kiegészítő anyagában, a szöveggyűjteményben található.

Mindig vonzott ez a vers, de félttem is az elemzéstől. Milyen segítséget ad a meglévő szakirodalom? Milyen lehetőséget kínálnak a társművészetek? Első probléma: a medvetáncoltatás, hiszen a mai gyermek számára ez ismeretlen fogalom. Forrásokat kerestem a vásári mutatóványosok szertartásos eseményéhez. A tanári kézikönyv segített ebben. A másik fogódzó a tankönyvben levő illusztráció a „Medvetánc” című vershez. A mesebeli, mézeskalács-diszítésű kép felkelti a tanulók fantáziáját, segít a beszélgetés megindításában.

Következő lépés a költő valóságélményeinek kutatása volt. Két élményforrásra találtam. Az egyik, Bartók 1908-ban komponált zongoradarabja, amely hatással volt a költőre.

„A vers ritmikus képletében nem, vagy csak igen szabadon követte a zenét. Csak a strófa második felének és a brummogó refrénnek ritmusát merítette a Bartók-dallam harmadik sorából; viszont magát a refrént valóban ott találhatta a zenében, a visszatérő döngő dudabasszusok a négyhangos bordun formájában” – írja Szabolcsi Bence. Íme a kétféle ritmus:

Bartók:

Maga a szerkezet így alakul:

Bordun refrén
A táncdallam
Refrén

A táncdallam mélyebben, tovább vezető
függelékekkel

Refrén

A táncdallam

Refrén

Fokozás, éles tetőpont, kibontás

Refrén
Csonka, hanyatló ismétlés
Refrén
Utóhang

József Attila:

1. Táncbahívás
refrén
2–4. Hetyke maga-kelletés

Refrén

5–7. Gúnyos kéregetés:

Éles tetőpont

Refrén

„A vers felépítése tehát hasonló, de mégsem ugyanaz. A zongoradarab utolsó harmadában kulminál, s egy utóhangban búcsúzik; a vers a végén, csattanószerűen emelkedik fel. Bartók darabja így inkább csak elindítója és kerete lehetett a „Medvetánc” gondolatának, hangban, indulatban, ritmusban és dinamikában ihlette meg, koncepciójában sokkal kevésbé” – elemzi Szabolcsi Bence.

A folklór hatása egyértelmű. Bartók 1944-ben, amikor felesége hangversenyen játszott a Szonatinát, néhány szóval elárulta a mű és a dallam eredetét:

„Eredetileg román néptáncscsokrot terveztem zongorára. Ebből válogattam ki három részt, és neveztem el Szonatinának. Az első tétel, a Dudások... két tánc, amelyet két dudás játszik... A második tétel dallamát, a medvetáncot egy paraszthege-dűs játszotta nekem a G és D húron, a két mély húron, hogy jobban hasonlítson a medve hangjához. Általában a hegedűsök az E húrt használják. Az utolsó tétel szintén két népdaltémát tartalmaz, amelyet paraszt hegedűsöktől hallottam” – olvashatjuk Bartók vallomását Kroó György könyvében.

A másik élményforrás József Jolán tollából Attila gyermekkori emléke Urszovic-sról, a medvéről, „akit” Radu nagyapa tanított meg táncolni.

József Attila édesapja hintalovat faragott, a gyerekek köréje ültek, „Attila Jocó ölében kuporgott”. Az apa gyermekkori élményéről mesélt, arról, hogy Radu nagyapa egyszer egy apró medvebocsot hozott haza az erdőből.

„– és mit csinált a kis medvebocs? – kérdezték.

– Megnőtt, Radu nagyapátok csecsszópó üvegen nevelte föl. Később kukoricát kapott. Megevett egy nap négy kiló kukoricát is Urszovics, mert ez lett a neve. De apám előbb a dudát nyekergette neki, hogy táncoljon rá, csak aztán kapta a kukoricát. Meg vadmézet is. Így tanult meg Urszovics táncolni.

– Papa látta táncolni? És hogyan táncolt? – kérdezték a gyerekek feldúltan a kíváncsiságtól.

– Két lábon járva lengette a vastag derekát, meg bólogatott a bozontos fejével, aztán fordult. Aj, de szépen forgott a nagy, kerek talpán. Örült a szíve annak, aki látta. A tél derekán apám visszaeresztette az erdőbe, mert nagy bánkódás sötétült rák”.

Ezután olyan szakirodalomra volt szükségem, amely segítséget ad a verselemzéshez. *Levendel-Horgas* könyve József Attila költészetének elvontabb problémáit elemzi; *Tamás Attila* világképbe helyezetten foglalkozik a művekkel, a részelemzés az egészben áll össze. *Török Gábor* tanulmánykötetei nyelvészeti oldalról vizsgálják a jelentéseket. *Szabolcsi Miklós*, *Balogh László*, *Fővény Lászlóné* munkái szélesebbre tágitják a József Attiláról alkotott ismereteink határát, költészetének sokoldalú elemzését, értékelését frissítik fel. *Megyer Szabolcs* a vers képeit, strófaszervezetét elemzi a tanár számára.

„1932-ben, a Medáliák után négy évvel írta József Attila a Medvetáncot, amelyet egyetlen, éltében megjelenő gyűjteményes kötete (1934) címadó versévé tett.” – írja *Levendel-Horgas*. Különös jelentősége van, hogy kötetcímmé tette meg a költő, mert gondolatkörének magja a többi versben részleteiben vagy érintőlegesen megtalálható.

A zeneiség ragadja meg először az embert. A „Brumma, brumma, Brummadza” olvasása közben szinte halljuk a Bartók-zenét a táncoltatást aláfestő dudaszót. Az „m” hangzók is érzékeltetik a lomhaságot. „A medve morgó, dörmögő, néha elismerő, néha rosszkedvű hangjának utánzása ez” – írja *Megyer Szabolcs*. Kirajzolódik a medve alakja. Az első sor négy kétszótagos nominális állítmánya alapján, a vesszők szünetjelzésével szinte a darabos, nehézkes tánc ritmusát érezzük. A felkiáltás is felhívja a figyelmet az állatra. Az egyes szám 3. személyű kérdező a medvetáncoltatóra utal. A „fordulj” felszólító igealak mozgásra biztat, jelzi a közönséget is.

A valóságos medvetáncoltatás szertartása három részből állt. József Attila a vers szerkezetében is ezt a hármas tagolást alkalmazta. Az első tehát: a táncbahívás. A versszakok 5. sora is jól aláfesti ezt hangulatilag. A vidám sorok olvasásánál meghökkenet először a „Láncos” kifejezés. Milyen tánc az, amelyet láncra verve járnak? Bennem ezt váltotta ki ez a kép, míg *Megyer Szabolcs* szerint a „láncos” kifejezés ebben a szövegkörnyezetben az ékesítés ékszere csupán, nem megalázó kifejezés.

A másik a „vászorogsz” ige, amely lehűti a jókedvet, disszonáns hangot üt meg. Hiszen a medvetáncoltatók mocskos, loncsos, agyonéheztetett medvéinek kevés a kedvük a táncra. A kérdés „a medvetáncoltató gúnyos kérdése (ez) önmagához” – írja *Megyer Szabolcs*. Maga József Attila „mondja ki tudatos szerkesztési elvét, Bartók

zenéjéről tervezett tanulmányának vázlatában: „Csak disszonancia által lehetséges alkotás. A konszonancia nem egyéb megértett disszonanciánál.” Ez a disszonancia a groteszk kifejezési formája ebben a versben. A hetyke magakelletés a „szertartás” második fázisa. A 2–4. versszakban ez tárul elénk. Egyes szám 1. személyben a medve szólal meg.

A „Híres, drága bunda” a gazdagság képzetét kelti. De „körömmel” kézzel-lábbal kellett összekaparnia. Apró darabokból toldozott, foltozott ez az öltözk, ami a szegénységre utal.

A gazdagság és szegénység képe egymásba oldva jelenik meg, egymáshoz nem illő elemek egybeolvasztása adja a groteszket. „Nyusztból, nyestből, mókusból.”

„Alliteráció a „ny” hangokból, s remek harmónia az eredethatározói ragokból: -ból, -ból, -ból. Mindez együtt olyan zene, amelynek sajátos hangszerelése József Attila verseiben gyakran lep meg minket.” A strófa legsúlyosabb sora a negyedik; nemcsak kis állatokból készül a medve bundája, hanem: „kutyából, meg farkasból.” Főleg a farkas emlegetése ad súlyt a hetvenkedő kijelentésnek, hiszen olyan rablóról van szó, mely falánkságában és álnokságában nem talál vetélytársat.” – fejtegeti Megyer Szabolcs. A „gyöngy” is a díszítettség, a gazdagság jele. A szelíd medve megmutatja fogait.

„Az ilyen főnevek többes számú használata csúnya hiba, magyartalanság lehet. És itt? „Gyöngyöt őszig válogattam, fogaimra úgy akadtam.”

Válogattam: gyakorító ige. Válogatni csak sok gyöngyből lehet: nem egyszerre szerzi meg gyöngyfogat, azaz fogsorát a medve, hanem darabonként, egyenként, folyamatban. Érdemes fölfigyelnünk rá, hogy a versben számos helyen, ahol a többesnek nem volna funkciója, egyes számú alak áll: „aj de szép a kerek talpa!”; „Mér a markosnak *marékkal*. (Ha nem azzal, *körömmel*.”; „Ha megfázik a lába. | takaróddzék deszkába.” A válogattam – fogaimra: a képi elemek összeegyeztetésének szép példája” – írja Török Gábor.

Nemcsak a fogát, de erejét is érezzük a következő sorokból:

„Kéne ott a derekam,
ahol kilenc gyerek van.”

„Hát nem groteszk, burkoltan ellentmondásos az, hogy a láncon tartott medve derekát kínálja a szegénységnek, mely ugyancsak a tőke táncoltatottja, láncrea vertje?” – fogalmazza meg a gondolatot Megyer Szabolcs.

A lassú öntudatraébredés, a támadó hang, rejtett fenyegetés, rokon a jóság-versekből kiábrándult költő „szegényember” verseivel. Ezen a ponton, folklorisztikus alapon érintkezik a Medvetáncsal. A negyedik versszakban lelassúdik a mozgás. Az „s” mássalhangzók szinte visszafogják a lendületet. A fáradtság az oka, nem a modellel állás. Ezért is csúfolja ki a bámuló közönséget, kiragadva közülük a kócos hajú nénit:

„A feje a néninek éppen jó lesz pemszlinek”.

A népies, falusi kifejezések hangulata a „pingál”, „pemszli” is groteszk, nem illik a portréképzéshez. Lehetséges, hogy az öcsödi emlékek szókinszének egy-egy kifejezése?

A „népies-varázsos versek hangvételét alakítja át keserű játékosaggá, különös groteszkké.” – állapítja meg Tamás Attila. A medve bemutatása, alakjának megjelenítése szinte emberi öltözkében látható. „A Medvetánc medvéjének antropomorf ábrázolása többek között a kismimizett nép fogalmának művészi emberiesítése is” – vallja Török Gábor.

A gúnyos kéregetés fejezi be a mutatványt.

„Kinek kincse van fazékkal”, vigyázz rá, nem fizet.

A markos-körmös, a sok – kevés fogalmának ellentétét hordozza magában. A „k” mássalhangzó kíméletlen keménysége teszi rideggé az amúgy is szűk adakozást.

A szép a réz kerek „virága” guruló rézpénz járna a produkcióért. Az „r” alliterálása a sapkába guruló krajcár látványát idézi, ellentétes ez a „Fukar” kasznárral, „akinek öt hete zsebbe nőtt a két keze”. A páros testrészek „két” mennyiségjelzős használata sugalmazó, stilisztikai erejű.

„Mindkét keze zsebbe nőtt, azaz egyiket sem húzza elő egy pillanatra sem, hogy kifizesse (az ötheti) munkát!” – mondja Török Gábor.

Nyíltan először itt jelenik meg a társadalmi rendre utaló közvetlen képanyag. Itt érzi az olvasó legjobban, hogy az egész vers metaforikus jellegű.

Az állat nem kap semmit, „ingyen” mutogatja önmagát, és ha már halálatáncolta életét, „takarózzék deszkába.” Nyugodtan megdögölhet. Groteszk a medve és a korporsó együtt emlegetése is. Keserűvé, irónikussá válik a hangja, ez a vers tetőpontja. A refrén a játékosságtól a fenyegetésig crescendószerűen felerősödik, a mondanivalót húzza alá, a szegénység, a kiszolgáltatottság fájdalmát. A vers hangulati íve is ezt követi. Az eleinte humoros hangvétel gúnyossá majd átkozódóvá válik.

Szinte kínálkozik a hangerővel való érzékeltetésre a szavalókórus alkalmazása.

Az utolsó versszak olvasása után élesen vetődik fel a kérdés, hogy ki beszél.

A medve és mégsem az. Szinte egymásba játszó (nem igazi párbeszéd formára épülő mint pl.: a Szegényember balladája) megoldás ez.

Ekkor válik világossá, hogy miért adta a költő ezt a címet a versnek, hogy nem valódi medvetáncolatás ez, hogy súlyos társadalmi mondanivalót hordoz.

A folklorisztikus vershez magyaros verselést alkalmaz a költő, 2 ütemű 7-est, 8-ast (4 + 4; 4 + 3) és páros rímet.

Az ötödik sor páratlansága, rímképlete művészi módon képviseli a disszonanciát, a tartalom hordozója. „A népi és a modern, a nemzeti és az egyetemes emberi, a mélység és magasság bartóki szintézisére vállalkozik az 1930-as évek elején József Attila” – állapítja meg Balogh László.

Érdekes feladat (bár veszélyes is!) a társzművészetekkel való gondolati, hangulati, szerkezeti, formai összevetés. Érdekes olvasmány ebből a szempontból *Szabolcsi Miklós József Attila, Derkovits Bartók-kísérlet* című írása. Az összevetés kérdéseiről így ír:

„Talán leheer szólni azonos jellegű, hasonló irányú folyamatokról, törekvésekről, fejlődésről. Mégpedig két irányban is: azonos osztályélmények, azonos kiindulás, azonos vagy hasonló történelmi élmények, azonos vagy hasonló politikai meggyőződés, azonos vagy hasonló reagálás a kor feladta kérdésekre: talán létrehozhat azonos vagy hasonló jelenségeket a művészetekben. S más oldalról – vagy pontosabban: evvel összefüggően, s ebből következően – egy kor kifejezési lehetőségei, ábrázolási módszerei és divatja, szerkesztési módja s eljárásai – különösen az előbb említett politikai – eszmei élmények esetén – létrehozhatnak különböző művészetekben analóg eredményeket.”

Szerinte „ami a költészetben József Attila, az a festészetben Derkovits Gyula”. „Mindketten a munkásosztály képviselői voltak, annak élményeit hordozták, egy politikai célért küzdöttek, művészetükben egyformán nagy hangsúlyt kapott a dolgok lényeges összefüggésének kutatása, egyformán nagyrabecsülték a tudatosságot. Végül: mindketten a munkásosztály nemzeti küldetésének és nemzetközi hivatásának kifejezői.”

Mindketten a szocialista művész új típusai. Intellektus és ábrázolóképeség, a líra és ész, a valóság és lényeg új egysége hatja át művészetüket.

A Derkovits-albumot lapozgatva egy olyan képre akadtam, amely szerintem alkalmas arra, hogy a tanítási óra végén erről beszéljünk a tanulókkal, hogy megfigyel-

tessük a verssel való azonosságát, különbségét. A kép címe: *Kintornások* (Tüzevő vándorartista.) 1927-ben festette Derkovits. Jól látható, megfelelő nagyságú a kép Körner Éva Derkovitsról szóló monográfiájában.

Legelőször a téma hasonlósága ragadja meg a nézőt. A néhány fillérért szórakoztatni kényszerült embert ábrázolja a festő, a költő is. A mondanivaló azonossága is világos.

A képen látott két alak megformálása, különösen a nő egész mozdulata, földhözragadt, szájalomra méltó alakja igazolja, hogy rákényszerült arra, hogy magát mutogassa.

A perifériára szorult cirkuszos pár társadalmi helyzete, kiszolgáltatottsága világos, szinte önkénytelenül ez a sor szövik az ember ajkára: „Hová vándorogsz vele?” Tovább gyűrűzik az emberben a gondolat, a művész groteszk helyzetének bizonyítására, gondoljunk csak az abszurd drámákra, Picasso artistáira és Fellini bohócaira.

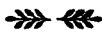
A színek nagyszerűen kifejezik ezt a gondolatiságot, a kékek, sárgák, vörösek harsogását azonban művészien oldja a barna és a tompa zöld.

A lényegyet kiemeli, kiszakítja a környezetből, hiszen hiányzik a képről a közönység, akiket szórakoztatni kívánnak. Az alakok szinte lebegnek, helyzetük alkalmi, nem tartoznak a házhoz, nem kötődnek a környezethez, térben és síkban is különállóak. Az összehatás mégis egységes, a képet a színek tartják össze.

A művészeti ágak rokon vonásainak felfedezésekor a tanulók érzelmi, akaratúlete, elemzőkészsége jól alakítható, formálható. A komplex esztétikai elemzés azt is elősegíti, hogy a gyermekben ne differenciálódjanak a különböző művészeti ágak, hanem együtt éljenek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Levendel-Horgas: A szellem és a szerelem Gondolat, Bp. 1970.
2. Tamás Attila: József Attila Magyar Irodalomtörténet 6. kötet.
3. Török Gábor: A líra: logika Magvető, Tiszatáj 1968.
4. Török Gábor: József Attila-kommentárok, Gondolat, Bp., 1976.
5. Balogh László: József Attila, Nagy Magyar Írók, Gondolat, Bp., 1969.
6. József Jolán: A város peremén Atheneum Könyvkiadó N. V.
7. Szabolcsi Miklós: József Attila, Derkovits, Bartók-kísérlet MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei XIV. 1–4. sz.
8. Szabolcsi Bence: József Attila „dallamai” Csillag, 1955. május IX. évf. 5. sz.
9. Megyer Szabolcs: József Attila Nagy Íróink II. Tankönyvkiadó Bp. 1968. 218–220. l.
10. Kroó György: Bartók kalauz.
11. Dési Huber István: Derkovits élete és festészete. Népszava, 1942. III. 22.
12. Körner Éva: Derkovits Gyula.



DARAGÓ JÓZSEF
Debrecen

Játék és matematika

A matematikaoktatás korszerűsítésére irányuló törekvések, illetve a bevezetésre kerülő reformok ma már szinte egyetlen oktatási formát, iskolatípust sem hagytak érintetlenül.

Az egyik legalapvetőbb szemléletbeli változtatás az általános iskolák alsó tagozatos matematika oktatásában jelentkezik. A *számтанból matematika* – nem csupán

egyszerű „átkeresztelés”. A számtalan elnevezés megváltoztatása, de a gyerekek munkafüzetei is azt az új koncepciót tükrözik, hogy a tárgy oktatásában nem szükségszerűen a számok és csakis a számok a főszereplők. A gyerekek – a halmazelméleti vizsgálódás segítségével – már az első órákon választ tudnak adni mennyiségi viszonyokkal foglalkozó kérdésekre, anélkül, hogy számolni tudnának.

Tudjuk, hogy az értelmi fejlődésnek ebben a szakaszában a megismerés, az összefüggések felismerése tényleges cselekvéshez, tárgyhoz kötött. Az iskolás éveket kezdő gyermek ismeretei, tapasztalásai a leggyakoribb cselekvési formához, a játékhoz kötődnek. Helytelen lenne, ha ezt a tevékenységet az iskolai gyakorlatban – legalább a kisiskolás korban – nem használnánk ki. A játékot, a játékosságot hasznosítanunk kell a matematika oktatásában is, és ez egyáltalán nem jelent „tudománytalanságot” vagy összeférhetetlenséget a tárgy jellegzetességeivel, sajátosságaival kapcsolatban.

1. KÉRDÉSJÁTEK

A gondolkodás fejlesztésében fontos szerepe van a kérdésfeltevésnek vagy egyszerűen a kérdésnek. Nem minden kérdésre lehet „ráfogni”, még tanítási órán sem, hogy gondolkodásra készítet, gondolkodásfejlesztő.

Az oktatás folyamatában jellemző gyakorlat a *tanár-kérdés, tanuló-felel*-kapcsolat. A tanulók gyakran nem is figyelnek a kérdésfeltevésre. Jellemző erre, hogy az órákon gyakran, már a kérdés kimondása előtt jelentkeznek. Nem keresik a kérdések belső értelmét, azok esetleges egyértelműségét, illetve különbözőségét. Nem tanítjuk meg őket, és így *nem is tanulnak meg kérdezni*.

A következő egyszerű problémákon kövessük végig a megoldáshoz vezető utat, vizsgálva a kérdésfeltevések logikáját!

– Gábor kiválasztott egy számot a következő halmazból:

$$\{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10\}$$

Ezt feljegyezte. Katinak kell kitalálni úgy, hogy Gábor a feltett kérdésekre csak igennel vagy nemmel válaszol.

A táblázatról leolvashatjuk, hogyan kérdezett Kati, és Gábor melyik számra gondolt.

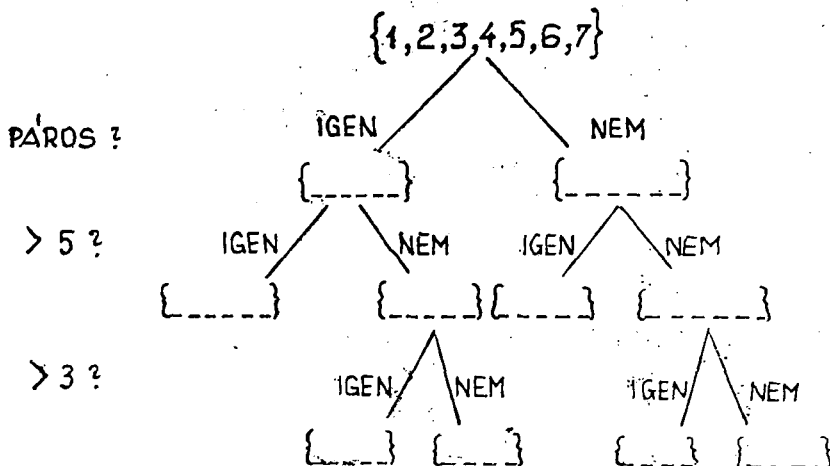
Kérdés	Válasz	A számot tartalmazó halmaz
<i>A szám</i> > 3?	igen	{ 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 } { 4, 5, 6, 7, 8, 9 }
> 9?	nem	
páros?	igen	
< 6?	nem	
> 6?	igen	

Úgy tűnik, illetve sok gyerek gondol arra, hogy a 4. kérdésre kapott válasz után az 5. kérdés feltevése már fölösleges. Azonban a válaszok alapján kapott halmazok összehasonlításával a különbözőség, illetve a két kérdés létjogosultsága külön-külön, egyértelműen érzékeltethető.

- Egy harmadik gyerek azt mondja, hogy nem ez volt a legrövidebb út. Vállalja, hogy négy kérdés feltevésével is eljut az előbbi szám megtalálásához.

Kérdései: A szám < 5?
páros?
< 8?
> 8?

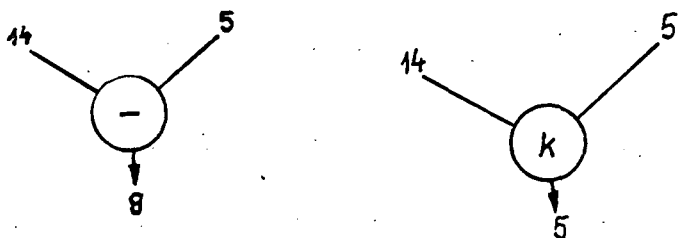
- Legyen az alaphalmaz $\{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7\}$. Írjuk le a kérdések után megmaradó halmazokat!



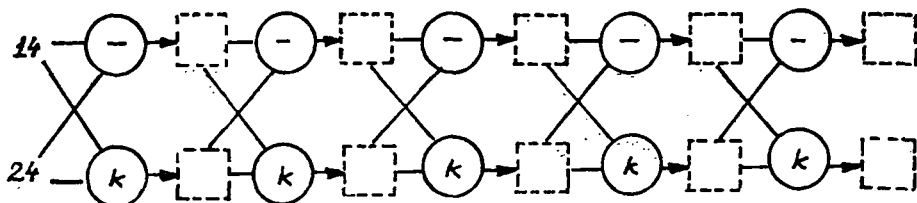
Mely számokat lehetne – az alaphalmazból – két kérdéssel, melyiket három kérdéssel megtalálni? Mely számok megkeresésénél van szükség negyedik kérdésre is?

2. SZABÁLYJÁTÉK

Ez a gép a két szám különbségét dobja ki. Ez mindig a kisebbiket a két szám közül.



Ezt a két gépet fogjuk egy láncba összekapcsolni.

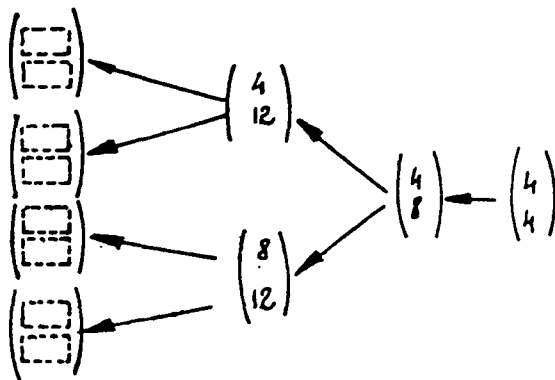


Számoljunk tovább!

Igaz-e, hogy a végén két egyenlő számhoz jutunk?

Mit tapasztalunk, ha a láncba a következő két számot tesszük: 25 és 35?

– Egy tanuló azt mondja: „Három lépés után két 4-est kaptam.” Hogyan lehetséges ez? Számoljunk visszafelé!



Milyen számpárokkal kezdhettük a számolást?



*Jó pihenést, kellemes vakációt kíván
minden Olvasónknak és munkatársunknak
a Módszertani Közlemények Szerkesztősége, Kiadóhivatala*

DR. ELEKES MIHÁLY
Szeged

Gyermekeink a tömegkommunikáció sodrában

Általános iskolai oktatásunk ezekben az években vivja nagy „forradalmát”. Szándéka: lerakni egy olyan korszerű tanítási anyag alapjait, mely a minimális alapterveltséghez elegendőnek tűnik nemcsak az elkövetkező évtizedek, hanem a jövő század 10–20 évében is. A gyermekek biológiai-fiziológiai fölépítettsége alapvetően nem változott meg, de megváltozott, illetve sokat fejlődött az a társadalmi struktúra, amelyben ma és holnap élniök, dolgozniök kell. Kétségtelen: vannak és mindenkor lesznek olyan belső törvények, melyek jellemzőek lesznek a mindenkori gyermekre. A nyiladozó értelmet egy titokzatos, ismeretlen világ veszi körül. Fejlődése során minden gyermek újra és újra fel akarja fedezni a világot. Friss, szomjas ösztönnel és mindent birtokba venni vágyó tudattal csodálkozik rá az ismeretlen dolgokra, keresi értelmüket, titkukat igyekszik megfejteni. Mind messzebb és messzebb merészkedik a védetségét adó szárnyak alól, hogy önmaga lelje meg helyét a makro-mikro közösségben. Belső viharai ösztönzik: az elsajátítható ismeretek egy részét az életből maga tanulja meg. Nekünk, akiknek szülői gond vagy hivatásbeli kötelesség, segítenünk kell könnyebbé tenni e felfedező utat; jó szóval, szeretettel, magasszintű pedagógusi munkával beléje kell nevelnünk mindazt, ami örök és változó, mindazt, ami tiszta, emberi. Alapvető szempontnak kell tekintenünk: az ismeretátadás folyamatában létezik egy, a fejlődés különböző szakaszában, különböző tartalmú társadalmakban elsajátított, viszonylag zárt tudáskészlet, mely nemzedékről nemzedékre hagyományozódik, és létezik az ismereteknek egy állandóan változó, bővülő tartománya is, amely a mindenkori oktatási rendet örökös szelekcióra kényszeríti. Létérdekünknél tehát, hogy számon tartjuk mindazokat a hatótényezőket, amelyek célunk megvalósításában segíthetnek vagy gátolhatnak. E hatótényezők közé sorolhatjuk a tömegkommunikációs eszközöket is, melyek törvényszerű befolyásolási módszereiből szeretnénk – figyelemfölkeltő szándékkal – néhányat bemutatni.

A könyvnyomtatás forradalmasította az „írás-technikát”, a gáz és villany az olvasás idejét-terét, a tömegkommunikációs eszközök az információszerzés módját, tartalmát.

Az egyén élete meghatározóan függ annak a társadalomnak, környezetnek az elvárásától, amelyben élnie kell. Sorsát befolyásolja világának alakulása; az idejében történő tájékozódás elősegítheti helyzetének és a következmények alapos mérlegelését és a leghelyesebbnek látszó magatartás-normák kialakítását. Szüksége van olyan eszközök segítségével, melyek révén informálódhat a köz igényéről, szelektív lehetősége nyílik, hogy helyesen választhasson mindennapi tevékenységének egy-egy pillanatában. Tájékozódás, hírközlés-hírszerzés az élet magától értetődő, mindennapos tartozékává válik. A tömeges információ-szükséglet – melyet kommunikációs csatornák közvetítenek –, egyik legfőbb forrása az ember és környezet viszonyának folytonos változásaiban.

„A történelem a kommunikációs eszközök fejlődésének a története” (Hermann István). S minél dinamikusabb egy társadalom fejlődése, annál gyorsabb a tömegkommunikációs eszközök tökéletesedése, mert az egyre szerteágazóbb kapcsolatok miatt létérdekké válik az alkalmazkodás, az újdonságok befogadására való készség és a nyitottság kialakítása a társadalom tagjaiban. Az újdonságok iránti fokozott igény magyarázza az iskolai oktatással szemben támasztott új követelményeket. Ez tette szükségessé olyan intézmények és tudósok megteremtését, melyeknek kizárólagos vagy egyik legfontosabb feladata, hogy a modern élet követelte új ismeretek közvetítője legyen, és hason családra, társadalomra, az oktató-nevelő munkát végző intézményekre.

A könyvek, folyóiratok, a sajtó, rádió, televízió és egyéb tömegkommunikációs eszközök segítségével megvalósuló, elsősorban felülről lefelé haladó, adatátadás, a sokat és sokhelyütt emlegetett információ-robbanás útján létrejövő „hirdőmping” hatásai egyre jelentősebb szerepet játszanak a közgondolkodás, a közizlés formá-

lásában, az egész emberi élet fejlődésének alakításában. Hatékonyan részt vállalnak mind a felnőttek, mind az egymást követő nemzedékek képzésében is. Létérdeünk tehát, hogy lehetőségeivel számoljunk, módszereinek tökéletesítésében ezeket felhasználjuk.

A huszadik század utolsó negyedében azonban nemcsak információ-robbanásról, hanem bizonyos jellegű „értékkrobbanásról” is beszélnünk kell. A felgyorsult társadalmi, tudományos-technikai fejlődés, a fogyasztói társadalom termelési igényei megváltoztatják a hagyományos értékrendet, s az életre való felkészülés eddigi módszereit. A felnövekvő generációnak nemcsak értelmileg, érzelmileg is nehezebb feldolgoznia a különféle csoportközvetítésekkel feléje áramló életprogram- és életformabeli, mentalitás- és magatartásbeli hatásokat, elvárásokat. Számolnunk kell azzal, hogy napjainkban nemcsak időben nyúlt meg az ismeretszerzés útja, hanem teret, csoportszerkezete is nagy mértékben kiszélesedett. Megváltozott az általános műveltség követelmény-tartalma, megváltozott az oktató-nevelő munka hagyományos módszere, és új formák kialakításának igénye került előtérbe. Új műveltségi modellre van szükség, és a tömegkommunikációs eszközök hatékonyabb alkalmazására az anyagelsajátítás, a társadalmi cél teljesíthetősége érdekében. E műveltségi modell kialakítását elősegíti a társadalmi kommunikáció formáinak és hálójának rendszere.

Századunk utolsó negyedében kiteljesedő tudományos-technikai forradalmat a tömegkommunikációs eszközök „uralomra jutása”, mindennapivá válása követi. S ez a társadalmi fejlődés igényének gyakorlatából ered, anyagi létünk természetéből törvényszerűen jelentkezik és arra mindenkor visszahat. Kiterjed az intézmények tevékenységére, a gondolkodásra, viselkedésre, értelmi és érzelmi kultúránkra, beállítottságunkra, személyiségünkre, a családra, csoportra, társadalomra, azaz mindarra, amire az emberiség valamilyen formában is befolyást gyakorol.

Új alapokra kell helyoznünk egész fogalmi rendszerünket. Iskola és kommunikáció ma már szorosan összetartozó két problémakör. Ember és technika nyújtotta eszközök segítségével oktatási rendszerünk modern alapot nyújthat új információk befogadására, de megtanít bennünket a világ eseményei iránti nyitottságra is. Kialakíthat egy olyan általános szemléletet, mely elősegítheti a szükséges információk befogadását, de teljességre, befejezettségre nem vállalkozhat; csupán kaput nyithat az ismeretek végtelen világára. Az iskola nem tud védettséget nyújtani a világ-hatások ellen, de nem is rendeltetése.

Reformjaink megvalósításában számítunk a tömegkommunikációs eszközök segítségére. Ugyanakkor tartózkodnunk kell a tömegkommunikációs eszközök alábecsülésétől vagy túlértékelésétől,

fetisizálásától. Viszont alapos mérlegelést igényel hatás-határainak pontos körvonalazása. Nagy szakismeretet és hajlékonyságot követel a használatuk. Tudnunk kell: egyrészt az emberi kapcsolatok ingadozó törvényei, másrészt a társadalmi mozgás- és közvetítésrendszer fokozatos kiszélesedése, a gyors változások kiváltotta új helyzetek olyan állandó kihívást jelentenek, amelyekre igen sokszor nem lehet megszokott sémákkal reagálni. S minél inkább felgyorsul a társadalmi fejlődés, annál inkább halmozódnak azok az új ismeretek, amelyek befogadásához képességeinket is folytonosan hozzá kell igazítanunk.

Az új ismeretek fölfokozott igénye magyarázza, hogy a család és iskola mellett – melyek mindenek előtt hivatottak gyermekeink nevelésére, oktatására –, olyan eszközökre, rendszerekre és intézményekre van szükség, amelyek évszázadokkal ezelőtt még ismeretlenek voltak. Ma pedig el sem tudnánk képzelni mindennapi életünket nélkülük.

Az új technika és a tömegkommunikációs eszközök elterjedését biztosító elektronika polgárjogot nyert iskoláinkban. Sajnos a felszereltség tekintetében az egyes intézmények között elég számottevő differenciák mutatkoznak. Mégis nyugodt lelkiismerettel mondhatjuk el: ezek az új eszközök iskola-közelbe kerültek. Oktató-nevelő munkánk hű segítőivé váltak. Az élő szó közvetítette módszer mellett szerepük megnő, hatékonyabbá teszik tanításukat.

A rangsorban első helyre kell tennünk a rádiót és televíziót. Alkalmazásukkal látható-hallható közléségbe hozhatunk olyan természeti jelenségeket (például a Holdra szállás pillanatát), tudományos információkat, amelyek, segítségük nélkül mindörökké láthatatlan-hallhatatlan marad az ember előtt. Megszüntetik a túlzott katedrához, tanteremhez kötöttséget. A tömegkommunikációs láncrendszer olyan kiépítésre lettünk képesek, mely a legérzékenyebb idegpályánál is sokezerszer nagyobb sebességgel hord szét nélkülözhetetlen információkat gyermekeknek, felnőtteknek. Ez nem teszi kizártá tanuló és tanár közötti személyes kapcsolatot, mert az élettel teli órákon a gyerekek olyan tapasztalatokat és példamutatást kapnak a pedagógusoktól, amit a legkorszerűbb információs csatornák útján sem szerezhetnének meg.

Napjainkban szinte elviselhetetlen teherterheléssel nehezedik ránk az új ismeretek folytonos áradása, de túlzás lenne ezért életünk egyértelmű megnyomorítójának ítélnünk e modern eszközöket. „A biológiai létért való küzdelem – küzdelem az információért” [2] (J. Lotmann). A mai ember számára életfeltétellé vált a technikai eszközökkel megszerezhető és használható tudás értéke, s fontossá lett, hogy e tömegkommunikációs eszközök kezeléséhez szükséges szellemi erők fejlődése igyekezzen az igényekkel lépést tartani.

„Az ember nem születik emberre, hanem azzá válik a nevelés folyamán”. [3] (R. E. Park) A világra érkező csecsemő csupán élőlény – a szülő és társadalom reményeinek hordozója –, aki emberre, munkára, alkotásra képes lennévé csakis akkor válik, ha a felnőttek erre megtanítják. Bevezetik a szükséges ismereteket, értékeket és etikai viselkedési normák megkövetelt rendszerébe. A személyiség mindig a maga egészében és társadalomba helyeztetten fejlődik ki, és olyanná lesz, amilyenné az erre hivatott, „kijelölt” felnőttek formálják, nevelik. A gyermeki karakter kiteljesedésében meghatározó szerepe van a családi-, társadalmi háttérnek, az őt körülvevő-befogadó közösségnek, szervezetnek-intézménynek, de azoknak a tömegkommunikációs csatornáknak is, melyek állandóan közreműködnek a szükséges információk megszerzésében.

Az ismeret- és tudásigény egyre jelentősebb lesz a termelésben. Áttételesen e „törvény” a tanulók tantervi anyagára kihat. Nagyobb odaadást és erőfeszítést követel tőlük, életritmusuk gyorsabbá, bonyolultabbá válik. A tananyag mennyiségi-minőségi növekedésével párhuzamosan megnövekszik az elvégzésére szánt idő, elhúzódik a képzés ideje. Az iskolás gyermeknek, ha maradéktalanul eleget akar tenni mindannak, amit tőle elvárunk, lassacskán már a nap huszonnégy órája sem lesz elegendő. Szabad-e csodálkoznunk örök időzavarán? Jut-e elég szabadidő személyisége mindenoldali kibontakoztatására? Gyermkeink életéből aggasztóan hiányzik a boldog, önfeladt játék, a kaland, a kirándulás; önmaguk formálásának és a világ önélményű felfedezésének megannyi izgalmas alkalmát, lehetősége. Az el nem végzett köteleességek szorításában kapkodnak ide-oda, és az az érzésük, hogy nem tudnak lépést tartani a rohanó idővel. Elvész a valóság iránti arányérzetük, képtelenné válnak arányosan beosztani és megtervezni munkatevékenységük, szabad idejük összehangolt, egészséges életritmusát.

Nap nap után vívják sziszifuszi harcuk a rájuk zúduló ismeret-rengetéggel – lelkiükben a gyors elavulás bénító kételyével. Testi és szellemi erejük értelmesebb és hatékonyabb beosztására van szükségük, ha nem akarjuk, hogy megtört idegroncsként „vergődjék le” egész életüket. A mai helyzet föladatja a gyermekkel a kötelesség tiszteltetését, felszínességre csábítja. Igyekszik elkerülni vagy megkönnyíteni az ismeretszerzés nehéz útjait. Mindezek szinte leküzdhetetlen akadályt jelentenek pedagógusi munkánk mindennapijában. Tanítók, tanárok ezrei érzik-látják az eléjük meredező tananyaghegyek magasba szökő csúcsait, és töretlen hittel reménykednek a beigért tananyagreformok mesés szövegében. Várnak támogatást társadalomtól, közigazgatástól, szülőtől és egymástól is.

Társadalmunk minden kérdése – áttételesen – pedagógiai kérdés is. Azzá teszi, hogy a ma

iskolájában dől el: milyen lesz a holnapunk, a jövő. Az idő rostája igazolja: megszerzett ismereteinkből, műveltségi anyagunkból mire lesz szüksége a jövő emberének, mi marad értékkáló, mi válik feleslegessé, vesz feledésbe. A ma szorongató kérdéseire majdan az ad perdöntő választ: vajon tudunk-e radikálisan szakítani a szaktárgyi pedagógia hagyományos útjaival, melyek – nem egyszer – a mennyiségi szemlélethez való görcsös ragaszkodás hordozói voltak. „Katasztrofális” tévedés nélkül mennyire tudunk előre tekinteni? Nem kényszerítünk-e pedagógust és gyermeket olyan zsákba-futásra, amikor a terepet teleszórtuk szigorú, túlrészletezett útmutatókkal, tantervekkel, tájékoztatókkal, tesztekkel stb.? Lesz-e arra módunk, hogy a gyermek-agyakat megtisztítsuk fölösleges és lényegtelen adathalmazoktól, információktól, egymást átfedő eltakartó tananyagoktól. Ki tud-e kristályosodni oktatási munkánk hatékonyságának lényege, mely minőségi úton elvezetné a reánk bízottakat arra a műveltségi szintre, mely képességet nyújtana a megszerzett értékek szépségeinek a megismeréséhez, magafokú alkalmazási készségéhez, és szocialista társadalmunk elvárásainak megfelelő etikai készségek kialakításához. Láttatni tudjuk-e a műveltségi követelmények, ítélet-normák állandó hullámzását, bizonytalan időtállóságát? Jut-e elég idő, hogy számukra a múlt és jelen értékeit harmóniába rendezzük? Elég-e figyelembe vesszük-e tananyagigényünkönél, hogy gyermekeink már – a tömegkommunikációs eszközök útján –, olyan ismeretekkel is rendelkeznek, melyeket tankönyveik csak később közölnek.

A tömegkommunikáció hatásának jelentőségéről sokan és tiszteltetle méltó tudással írtak. Alapos részletességgel kifejtették, hogy milyen fontos és állandó közvetítő szerepet tölt be a társadalmi szükséglet és az egyén között. Felhívták figyelmüket: a tömegkommunikációs eszközök szórási területük egészére hatnak – felnőttekre, gyermekekre. Tudjuk: elsődlegesen éppen a gyermekek értelemvilágát hozzák mozgásba, s ha nem segítünk nekik a helyes arányok megtalálásában, fantáziájuk – az egyébként hasznos – tömegkommunikációs eszközök mechanizált alárendeltjévé lesz. E jelenség pedig személyiségi torzuláshoz vezethet. „Technizálhatja” a még kialakulatlan karaktert, sematizálhatja, elszíntelenítheti az emberi magatartást. Kihagyásokra, felületességre szoktathatnak. Láthatatlan mérlegünkön szinte naponta érzékelünk kell a gyermekeinkre tett hatásait. Keresnünk kell azokat a didaktikai módszereket, melyek segítenek utat nyitni a hasznos értékek előtt, és gátat emelnek a nem tanuló ifjúságnak való káros, idegrendszeret romboló-roncsoló befolyásuk elé. Törekednünk kell arra, hogy megvalósuljanak azok a társadalmi igények, amelyek gyermekeinket a technikai eszközök termé-

szetes elfogadására és gyümölcsöző használatára ösztönzik. Fejlődésük sikereivel támogassák elképzeléseink teljesedését: olyan nemzedékeként nőjenek föl, melyeknek a tagjai, önmagukat, a világ mind sokoldalúbb birtokbavételének folyamatában képesek megvalósítani, a felgyorsult fejlődésben, gyakran kiegyensúlyozatlan és szaggatott életritmusban is megtalálják a boldogsághoz, önmaguk, a társadalom harmóniájához elvívó lehetőségeket. Nyilvánvaló, hogy e fontos feladat, e nagy cél végrehajtásához a pedagógusok egyedüli erőfeszítése kevés. Megköveteli a szülők, intézmények, egészében véve a társadalom minden egyes tagjának folyamatos segítségét. Pedig az a tapasztalat, hogy az említettek közül többüknek nem szívügyük a közreműködés – gyakran arra hivatkoznak: erre nincs idejük. Sok család is kivonja magát a nevelés e fontos fázisából. Az ilyenek a pedagógusokra hárítják a nevelés terheit, önmagukat pedig fölmentik a szülői kötelesség dandárja alól. S ha gyermekük élete nem az elképzelésüknek megfelelően alakul, vagy zátonyra fut, az iskolát hibáztatják. Ha az utóbbi időben meg is változott a család hagyományos struktúrája: csökkent a család termelési, védelmi és egyéb korábban jellemző funkciója, nem rúnt el, inkább növekedett kulturális és nevelési feladatának szerepe. Bárhogyan is változzon a társadalmi és családi struktúra, a gyermek mindig gyengébb fél marad, rászorul a szülők, felnőttek védelmező gyöngédségére. Sajnos, akadnak szülők, akik – nap nap után – leülterik gyermekeiket a televízió elé, s ezzel elintéztnek veszik nevelésüket, maguknak pedig a gyermekektől elvont idővel biztosítanak pihenést, szórakozást. Az ilyen családi környezetben az otthon atmoszférája kihűl, és a meghitt családi beszélgetések helyett a tévénézés mindennapos monotonája lesz a tipikus.

A pedagógusi tapasztalatok egyre elszomorítóbbak. Különösen a televízió gyorsan pergő képértései gyermeknézőit az elmélyülés küszöbéről hívja, lendíti tovább. Nem az információ egész tartalma, hanem annak vázlatos, másokról visszavert, ezért felszínes, átkomponált – mondhatnók úgy is: egy dimenziós –, tudati képe rögződik meg emlékezetükben. A legfelszínesebb ingerekre figyelnek oda: hangerőre, váratlan fényeffektusokra, goromba, trágár beszédre, durva viccelődésre, személyiséget sértő, groteszk cselekedetekre. Érzelmi világuk elszárazodik, megszűnik, eltempul a tartalmas, esztétikailag is értékes kultúra iránti nyitottságuk, és az ilyen típusok felnőttként – nem egy esetben – súlyos problémákat okozhatnak a társadalomnak. Megmerevedett életformává alakulva üres emberi mentalitás teremődik ki, és a tárgyi-érzelmi világ iránti közömbösség szülőanyjává lesz. Az effajta közegben élő gyermek könnyen rászokhat arra, hogy semmit se vegyen komolyan, napról napra csak tengődjek,

ténferegen minden jövőbeli cél nélkül. A komoly könyveket, értékes művészi alkotásokat, tudományos ismereteket mint a szórakozást előidéző pszichikus ingereket érzékeli. Antropológiai törvényei szerint minden gyermek elsősorban az érzelmek erőterében rezdülő, érzékszerveivel egy hullámhosszon futó benyomásokat fogja föl, még a tananyagot is csak így engedti magához „közelférközni”. S a deformálódott életekért bűnbaknak az iskolát teszik meg, és szidják a központi műsorszervezőket, amiért „nem gyermekeknek való” műsorokat sugároznak. Pedig arról van szó, hogy nekik kellene elsődlegesen ellenőrizni azoknak a műsoroknak a milyenségét, amelyek elé éppen ők parancsolják oda gyermekeiket. Ők nem tartották be az ősi szabályt: mindent a maga idejében!

Az iskola a család, az egyetemes társadalom támogatása nélkül hivatását betölteni képtelen lenne. Nem pótolhatja, nem tudja helyettesíteni sem a szülői házat, sem azt a miliőt, amelyben a gyermek öntörvénye szerint él. Nem is volt és nem is lehet olyan oktatási rendszer, amely magára hagyatottan, egyedül képes lenne a társadalmi elvárást maradéktalanul megvalósítani. Találónak érezhetjük Alekszander Lewin véleményét: „Határozottan le kell szögezni, hogy még a nevelési szempontból legjobb oktatás sem terjed ki mindazokra a problémákra, amelyekre a tanuló és a tanár az iskolai közösségen belül szembekerül.”

A tömegkommunikáció természetes és nélkülözhetetlen forrása lett ismeretszerzésünknek. Különösen a televízió viharos fejlődésével – időszerűvé váltak hatástörvényeik alapos vizsgálata. A kommunikációs eszközök nem elszigetelten hatnak, hanem mindig mint az ideológiai nevelő és propaganda munka egész rendszerének az elemei. Van szociális, műszaki, pszichológiai, esztétikai, pedagógiai oldaluk, melyek egymással a legszorosabb kapcsolatban állnak. A mindinkább tökéletesedő kommunikációs eszközök robbanásszerűen átrendezték életünket, nevelésünket, egész szabadidőrendszerünket.

Ideje feltennünk a kérdést: vajon a tömegkommunikációs eszközök térhódítása, manipulatív szerepének fokozódása csak nyereséggel járt-e vagy emberi értékek vesztesével is? – Igen is, meg nem is. Tanulmányoznunk jelentős hányada éppen az információ-robbanás, a tömegkommunikációs eszközök adta összehasonlíthatási és egyéb lehetőségek miatt óvatossá, gyanakvóbb lett, a direkt életformáló manipuláló eszközökkel szemben. Ugyanakkor készséget szerzett, hogy helyesen ismerje föl a minden oldalról reáüzülő informatív-hatásokat, az értékek és a valóság közötti ellentmondásokat. Az viszont komoly veszélyeket rejt, ha mi, pedagógusok nem ítéljük meg helyesen hatás-törvényeiket, befolyásoló erejüket. A tömegkommunikációs eszközök segítő-értékei csak ott érvényesülhetnek igazán, ahol nem felváltják, vagy

helyettesítik, hanem kiegészítik, megerősítik az olvasási, képzőművészeti, zenei kultúrát, illetve a tudományos szakmai ismereteket. Az élet-lélek nélküli tudás mögül hiányozni fog az eleven, emberi környezetben kiteljesedő élmények öröme.

Vizsgálatunknál mint sajátos, öntörvényű, nevelési célt szolgáló jelenségeket kell értékelni, ügyelve hatékonyságuk konkrét és láthatatlan területeire.

A tömegkommunikációs eszközök ledöntötték az egyes korosztályok közötti merev határokat. Befolyásuk alá vonnak mindenkit, aki információikhoz hozzáférhet. – A rendszeresen televíziózó gyerekek tájékozottabbak, mint mi voltunk, és összehasonlíthatatlanabbul gazdagabb ismeretanyaguk, szókincsük. – Iránytűnk mégis a mindenkor gyerekek mindenkor igénye lehet: újságokban, könyvekben, a különböző adásokban, filmekben az igazsággal, olyan valódi problémákkal szeretnénk megismerkedni, melyekkel iskolai és iskolán kívüli életükben minden nap találkozunk.

Nem lenne ésszerű elzárkózunk egy olyan tartalmú elemzés elől, mely azt vizsgálná: milyen irányban és mélységig gyakorolnak befolyást az említett eszközök gyermekeink személyiségének alakulására, öntudatuk fejlődésére; mennyire lesznek „barátaink vagy ellenségeink” az új nemzedékek legoptimálisabb fölnevelésében.

Mottóul válasszuk Marx György figyelmeztetését:

„A fiataloknak meg kell tanulniok a tárgyi valóság tiszteletét, megértését és alakítását”... és

„Nem jó riadtan és idegenül barangolni az osztályrészsül nyert világban.”

I. I. Kotov:

NACSERTÁTYELNÁJA GEOMETRIJA

(Na principax programirovannava obucsenyijaj)
(Izd-vo „Vüszsájá Skolá”, Moszkva, 1970.)

A programozott oktatással kapcsolatos kutatások hazánkban az 1960-as években kezdtek tért hódítani. A kezdeti fellendülés után ma már elmondhatjuk, hogy sikerült helyére tenni az oktatás ezen módszerét. Mint külföldön, úgy Magyarországon is számos könyv jelzi a programozott oktatás próbálkozásait.

Az ismeretterésre kerülő könyv a szerző több éves előadásai során felhalmozott tapasztalatok alapján készült. A programozott könyv szerkezeti felépítése nagy mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a témában járatan olvasó is fokról fokra, önállóan elsajátíthassa az ábrázoló geometria alapjait, és ezen túlmenően az elemi síkgeometria térbe kivetítható feladatait is könnyűszerrel megoldhassa.

A könyvhöz szervesen kapcsolódik egy feladatgyűjtemény, amely tanuló- és gyakorló fel-

adatokat, valamint a tanulófeladatok megoldásait tartalmazza. A programozott tanulás csak a két könyv paralel használatával lehetséges.

A programozott könyv célul tűzte ki különböző térbeli alakzatok ábrázolását és ezen ábrák segítségével különböző geometriai feladatokat megoldását. A szerző részletesen tárgyalja a különböző vetítéseket (párhuzamos, mérőleges, centrális). Ezen fejezetek ismerete nagy mértékben hozzájárul az általános iskolai geometria-oktatás tökéletesítéséhez. Szintén hasznos a helyzetgeometriai és metrikus feladatok tárgyalása. Az utóbbinál koordináta-módszert használ a szerző.

A könyv egyes fejezetei a következőképpen épülnek fel: bevezető rész, első paragrafus, második paragrafus, ellenőrző kérdések, útmutató az önálló munkához.

A bevezetőben a szerző megadja a tanulmányozandó anyag rész célkitűzéseit. Az első és második paragrafus ugyanannyi pontból áll, s az azonos számozású pontokban ugyanazt az anyagot dolgozza fel, csak a második paragrafus mélyebben, átfogóbban magyaráz.

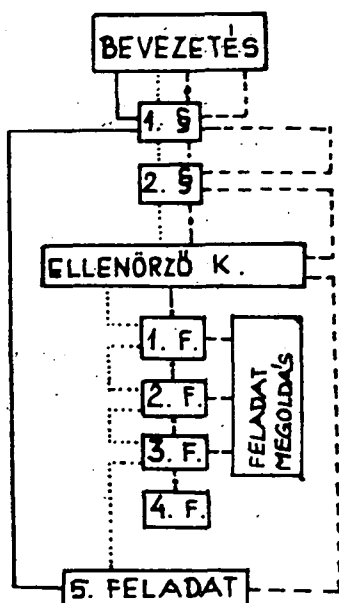
A tananyag elsajátítása négy fokozatban történik:

I. Az első fokozatban olvassuk el a „Bevezetőt”, majd az első paragrafus ábra nélküli anyagát, és készítsünk szemléltető rajzokat a leírtakhoz. Ha valamelyik pontnál nehézségünk támad, nézzük meg a második paragrafus ugyanazon pontját. Az első paragrafus tanulmányozása után válaszoljunk az ellenőrző kérdésekre. Ezen kérdések után zárójelben levő számok jelzik, hol találhatók az első, illetve második paragrafusban a helyes válaszok. Az ellenőrző kérdések után oldjuk meg a fejezet végén levő „útmutatóban” megadott feladatokat. Ha ezek problémamentesek, akkor lépünk egy fejezettel tovább, ha nem, akkor térjünk a második fokozatra.

II. A második fokozatban újra olvassuk el a „Bevezető” részt, majd az első és második paragrafus megfelelő pontjait párhuzamosan. Ezek után csináljunk a második paragrafusban megadotthoz hasonló szemléltető ábrát. Válaszoljunk az ellenőrző kérdésekre, majd határozzuk meg az „útmutatóban” leírt feladatokat. Ha nincs problémánk, lépünk egy fejezettel tovább, ha van akkor, kezdjük a tanulást a harmadik fokozatban leírt módon.

III. A harmadik fokozatban a tananyag feldolgozása a másodikhoz hasonló, de az ellenőrző kérdés válaszai után az „útmutatóban” megadott feladatokat határozzuk meg úgy, hogy először a feladat megoldása menetét nézzük meg a feladatgyűjteményben, majd ezután térjünk rá az önálló meghatározásra. Ha ezek után sikerül a megoldás, úgy térjünk a következő fejezetre, ellenkező esetben a negyedik fokozatra.

IV. A tananyag feldolgozása itt is a második fokozathoz hasonló. A fejezet végi útmutató



megadja, hogy milyen feladatokat kell megoldani, s ezeket a feladatmegoldási útmutatóban ellenőrizzük.

Blokk-diagramon ábrázoljuk a feldolgozás menetét:

A szerző nagyon eredményesen szerkesztette meg ezt a programozott tankönyvet, ami a részek tanulmányozása során nyilvánvalóvá válik.

Napjainkban az általános iskolai geometria oktatását igyekeznek az egyoldalú síkbeli descartesi-szemlélettől feloldani és egy általánosabb – térbeli szemléletet kialakítani. Az ismertetésre került könyv e cél érdekében is hasznos segítségül szolgál.

Szendrey Sándor

K. Sz. Gorbacsevsz:

NORMI SZOVREMENNOVO RUSSZKOVO LITYERATURNNOVO JAZIKA

(Izd-vo „Proszvescsenyije”, Moszkva, 1978.)

Az utóbbi évtizedek egyik legvitatottabb kérdésével, a nyelvi normával kapcsolatos könyv jutott el hozzánk nemrég a Szovjetunióból.

Kirill Szergejevics Gorbacsevsz A mai orosz irodalmi nyelv normái című könyve olyan úrt igyekszik pótolni, amelyet mi orosz-tanárok évek óta éreztünk annak ellenére, hogy jó néhány hasonló jellegű kiadvánnyal volt szerencsénk megismerkedni az elmúlt években.

Sok vitát előzhetünk meg, ha világos, tudományosan megalapozott fogalmunk van a nyelvi norma mibenlétéről, dinamizmusáról, legfőbb kritériumáról, a norma és a variánsok közötti dialektikus viszonyról.

Különösen az orosz anyanyelként beszélők (tanárok, lektorok, tankönyvírók és bírálók...) körében tapasztalható gyakran az a tarthatatlan álláspont, hogy a norma az, ahogyan én beszélek (és írok), a többi pedig helytelen. Ez a norma legprimitívebb értelmezése, amely nélkülöz mindenféle filológiai koncepciót, igényes felkészültséget, s helyette a nyelvet, az individuum „kvázi” helyes (vagy helytelen) nyelvhasználata béklyóiba igyekszik szorítani – függetlenül a nyelvi rendszer adta lehetőségeitől, variálhatóságtól.

Gorbacsevsz könyve része annak a „sorozatnak”, amelyet ez a kitűnő nyelvész az utóbbi időben eljuttatott mindazokhoz, akik az orosz nyelvet komoly szinten óhajtják elsajátítani és oktatni (1971: Az orosz irodalmi nyelv normáinak változása; 1973: A szóhasználat nehézségei és az orosz irodalmi nyelv normáinak variánsai; 1978: A szó variációja és a norma). Ez a tanári segédkönyv nagyszerű kiegészítése jó néhány vonatkozásban L. K. Graugyina-V. A. Ickovics-L. P. Katlinszkaja Az orosz beszéd grammatikai helyessége (Moszkva, 1976) c. könyvének.

Gorbacsevsz könyve hét fejezetből áll: Az orosz irodalmi nyelv napjainkban; Az irodalmi norma természete; A szóhasználat normái; A hangsúlynormák; A kiejtési normák; Normák a morfológiában; A mondattani normák.

Minden fejezet rendkívül sok hasznos elméleti és gyakorlati tudnivalót tartalmaz a hazai általános és középiskolai oroszstanárok számára, hiszen pl.: a nyelvi norma fogalma, kritériumai egyetlen hazai felsőoktatási jegyzetben sincsenek olyan világosan és részletesen körvonalazva, mint Gorbacsevics könyve 2. fejezetében (26–40. lap).

Gorbacsevics megfogalmazásában a norma – „nemcsak a szociálisan jóváhagyott szabály, hanem olyan szabály is, amely a valóságos beszédgyakorlatban realizálódik, s olyan szabály, mely tükrözi a nyelvi rendszer törvényszerűségeit, és amely szabályt a tekintéllyel bíró írók szóhasználatát alátámaszt” (37. lap).

A mai orosz irodalmi nyelv normái c. könyv egyik nagy értéke, hogy a szerző az ajánlásoknál figyelembe veszi azoknak a szociolingvisztikai felméréseknek az eredményeit, amelyeket a leningrádi egyetem hallgatói körében végeztek 1974-ben.

A szerző meglehetősen nagy teret szentel az orosz szóhangsúlynak (85–134. lap), ami a hazai oroszoktatásnak is az egyik „Achilles-sarka”. Még a felsőoktatásban használatos jegyzeteink egyike-másika is hamis képet ad egy-két vitatott kérdésben, igyekszik szimplifikálni a meglevő nyelvi valóságot ott, ahol az egészen mást mutat.

A „velikij; polnij” orosz melléknévek többes számú rövid alakjának pl.: kétféle hangsúlyja lehet a kontextustól függően: podvigij jevo veliki – botyinki jemu veliki etyi ljugij nye hudocsavij, a polni – onyi polni novin zamiszlov (101. lap).

Gorbacsevics kiemeli az orosz akcentológia területén tapasztalható alapvető tendenciát a regresszív (az utolsó szótagról az elsőre, vagy a szó eleje felé tartó) és a progresszív (az első szótagról a szövegre, ill. a szó vége felé tartó) hangsúlyváltozás tényét, ami a mai oroszban párhuzamosan létezik (zabity dva góld; tvóróg; u mósádz; úgljáz; blízki; prószti stb.).

Külön élményt jelent, ahogy Gorbacsevics a helyes orosz kiejtés (ortoépia) jelentőségéről szól, mert ez a terület a hazai oroszoktatásnak is az egyik igen gyenge pontja. A szerző D. N. Usakovnak egy 1928-ban megjelent írására hivatkozik, amelyben a jeles orosz nyelvész már akkor fájalta azt, hogy az orosz ortoépia mostohagyerekként kezelte az iskola. A helytelen idegennyelvi kiejtés elvonja a beszédpartner figyelmét a tartalomról, ami a kommunikáció rovására mehet.

Gorbacsevics szerint a régi moszkvai norma (ami az idősebb generáció egyes rétegei körében az orosz műveltség külső jele is volt) különféle extralingvisztikai (demográfiai mozgások stb.), valamint a lingvisztikai tényezők (analógiás hatások; az írásképhez közeledő ejtés jó néhány fonetikai helyzetben...) hatására lényegében

nem létezik, s így az ortoépiai norma meghatározásában a régi moszkvai és a pétervári norma szembéállítását ma már anakronizmus (ezt egyébként L. A. Verbickaja Russzkaja ortoepija c. munkája is regisztrálta 1976-ban).

Gorbacsevics könyvében megfogalmazásra kerül – L. L. Vasziljevre való hivatkozással – egy olyan akcentológiai törvény is, amelyet a hazai oroszoktatás gyakorlatában is többször figyelembe kellene vennünk, pl.: az orosz szövegbe került magyar köz- és tulajdonnévek hangsúlyának a „kijelölésekor”. L. L. Vasziljev ugyanis már 1929-ben kimondta, hogy a több szótagú szavakban a hangsúly a szó közepé felé törekszik, s ott is igyekszik „megállapodni”. Ezért helytelen erőltetni a: „na Bálatonye; Bálatonfjured; Bálatonszkij” típusú szóeleji hangsúlyokat, mert azok ellentmondanak az orosz szóritmika egyensúlyának, hiszen a leggyakrabban használt orosz szavakban nincs háromnál több hangsúlytalan szótag egymás után.

Viszonylag kevesebb teret kap Gorbacsevics könyvében a morfológia (161–193. lap), de amit a szerző mond, az tanulságos mind az orosztanár, mind a szakfelügyelő, mind a lektor, mind a tankönyvíró és bíráló számára. Aligha célszerű normaként megkövetelni a birtokos melléknéveknek („mamin sztol...”) azt a rogozást, ami pl.: a tanítóképzők részére 1972-ben kiadott jegyzetben található (60. lap), hiszen azokat – Gorbacsevics szerint – kiszorította az adott melléknévek teljes alakjainak a paradigmásora („u maminová sztolja; k maminomu sztolu” stb.) Gorbacsevics ugyancsak nyelvi rendszerbeli (analógiás) hatással magyarázza a „kófe” (=feketekávé) főnév nemével kapcsolatos változást is, ami az utóbbi időben – az értelmiség kötetlen beszédében és ismert írók műveiben is – semlegesen neműként használatos (176. lap). A hazai oroszoktatásban itt-ott tapasztalható „vaskalaposság” súlyos hibának „veszi” ezt, mivel a szovjet szociolingvisztikai felmérések eredményei nálunk éppoly szűk körben ismertek, mint a mai szovjet irodalom jó néhány alkotása.

Az abbreviatúrák természetének (grammatikai nem; ragozhatóság stb.) a vizsgálata azért is érdekes a számunkra (176–179. lap), mert az említett, tanítóképzők részére kiadott orosz nyelvtan szerint nem ragozhatók a „nagybetűs rövidítések” (50. lap), ami az orosz nyelvi valóság durva meghamisítása (vö. pl.: GUMe; iz GUMa; na BABe stb.).

A mondattani normák c. fejezet (193–233. lap) egy sor kettős alak párhuzamos nyelvi egzisztálását vázolja – a köztük levő szemantikai-mondattani-funkcionális különbségek értelmezésével. A szerző számos példával illusztrálja, hogy a kapcsolódás („valencia; valentsnoszty; szocsetajemoszty...”) nem statikus valami, hanem történeti ka-

regória. Bemutatásra kerül az az éles harc, amelyik a tárgyeset és a birtokos eset között folyik a vonzat relációjában („zsdaty avtobusz; zsdaty szesztru; zsdaty ortveta; zsdaty szlucsaja; zsdaty pomoscsi; bojusz papi – papi).

Kitér a szerző az egyeztetés „nehezebb esetei”-re is, miközben felmérések százlékban kifejezett eredményeivel igyekszik bemutatni az olvasónak a tendencia irányát. Íme egy példa az értelmi és a grammatikai egyeztetés közötti „harc” színteréről (a főnév nőnemű cselekvőt jelöl)

Vracs *prisla* 51,70%

Vracs *prisol* 38,60%

Ingadozik 9,70% (224. lap).

Ama tényt mérlegelve, hogy – a szerző szerint – a hangsúly területén több mint 5000 gyakran használt szónál tapasztalható ingadozás, a morfológiában 3000-nél több a variánsok száma, a mondatokban pedig körülbelül 400 variáns konstrukció létezik az oroszban – arra a következtetésre juthatunk, hogy Gorbacsevic könyve „iránytűként” kellene hogy szolgáljon mindannyiunk számára, hiszen a hazai oroszoktatás mindennapos gyakorlatában többször találkozunk olyan problémákkal, amelyek a könyvből indoklásra, értelmezésre és bemutatásra kerülnek mind szinkron, mind diakron aspektusban.

Dr. Hajzer Lajos

TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLHATJUK

Dékány András:

S. O. S. TITANIC!

A már harmadik kiadásban megjelent népszerű könyvben a Titanic óriásgőzös 1912-es pusztulásáról olvashatnak tanítványaink. Az író avatott kézzel, nagyszerű megjelenítő erővel írta le a hajó útját és a süllyedés éjszakájának szörnyű óráit, amikor a helytállás nagy próbájában végleg eldőlt, ki a bátor, és ki a gyáva. Az esztelen virtuskodást és a gátlástalan versengést jelképező hajó történetéből sokat tanulhatnak felsős gyerekeink.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Bogomolov:

TITKOS KÜLDETÉS

Ez a regény is már harmadik kiadásban jelent meg. A szovjet irodalom e szép alkotása a háború sok névtelen fiatal hőse közül Ivan Bondarjovnak, egy tíz-tizenkét év körüli kisfiúnak állít emléket. Emberi helytállásra, önzetlen hazaszeretetre tanítja olvasóit ez a regény, amelyből Iván gyermekkorára címmel filmet is készítek.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1980.

Pierre Gamarra:

TAVASZ KAPITÁNY

című művének eseményei is a második világ-háború idején játszódnak. A németek megszállta Párizsból a Pireneusokba, egy kis hegyi faluba menekül Jean, egy tizenhárom éves fiú. Itt lesz részese a partizánok izgalmas, küzdelmes életének, a rengeteg kalandnak, veszélyes akciónak. A felszabadulás napján tudja meg, ki is voltaképpen a csodálattal emlegetett, legendás hírű Tavasz kapitány.

Nemcsak érdekes, hanem hasznos, tanulságos könyv is Pierre Gamarra műve a 13–14 éves tanulók számára.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Aimée Sommerfelt:

ORSZÁGÚTON, INDIÁBAN

című regényének főszereplője Lalu, egy tizenhárom éves kisfiú. Hős ő is, akárcsak Iván Bondarjov, bár nem a háború szörnyűségei között kell ezt tetteivel bizonyítani. Lalu a sok millió éhező indiai fiú közül egy, aki nagyon szeretné, ha megtanulhatna írni-olvasni. Hogyan teljesül a vágya, mekkora áldozatot kell ezért hoznia, ezt meséli el a történet. „Csak tetteikről ítéld meg az embereket, fiam” – magyarázza Lalunak a nagyon szeretett nagymama. S erre tanítja gyerekeinket is ez az érdekes, hasznos könyv, amely a 60-as évek Indiájában játszódik, s már a második kiadásban jelent meg.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Hosszú Toll:

A SÓS SZIKLÁK VÖLGYE

Már hatodik kiadásban jelent meg ez a valóság alapján született érdekes, izgalmas regény, amely egy indián törzs viszonyosságait mondja el. A könyv írója Sat-okh (neve magyarul Hosszú Toll-at jelent) indián származású, aki saját és barátainak vadászalandjait, harcait örökíti meg: a hódító fehérek elől menekülő indiánok küzdelmes életét.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Kedves előfizetőink!

Abban a reményben, hogy a jövőben is lapunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1979. 5. számhoz csatolt csekklapon szíveskedjék befizetni az 1980. évre esedékes előfizetési díjat (60 Ft).



Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5-8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény ára 40 Ft. Pénzesutalványon is befizethető, csak kérjük írják rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. szám-lábjára.”



Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, csekklapok igénylését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk. A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, koncept papíron, kettes sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszéllal készült formában, a gépelési hibák javításával. Egyúttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.